



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PRPGP

**PRÓ-REITORIA DE ENSINO MÉDIO, TÉCNICO E
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – PROEAD**

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

MANASSÉS MORAIS XAVIER

**A CONSTRUÇÃO DE ECOSSISTEMA COMUNICATIVO DE
APRENDIZAGENS NO ENSINO SUPERIOR COM O *WHATSAPP***

CAMPINA GRANDE

2019

MANASSÉS MORAIS XAVIER

**A CONSTRUÇÃO DE ECOSSISTEMA COMUNICATIVO DE APRENDIZAGENS
NO ENSINO SUPERIOR COM O *WHATSAPP***

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Digitais na Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito final à obtenção do Título de Especialista em Tecnologias Digitais na Educação.

Orientadora:

Profa. Ma. Maria Lúcia Serafim

CAMPINA GRANDE

2019

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

X3c Xavier, Manassés Morais.

A construção de ecossistema comunicativo de aprendizagens no ensino superior com o whatsapp [manuscrito] / Manassés Morais Xavier. - 2019.

132 p. : il. colorido.

Digitado.

Monografia (Especialização em Tecnologias Digitais na Educação) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação a Distância , 2019.

"Orientação : Profa. Ma. Maria Lúcia Serafim , Departamento de Educação - CEDUC."

1. Tecnologias Digitais. 2. Educação. 3. WhatsApp. 4. Multiletramentos. I. Título

21. ed. CDD 371.334

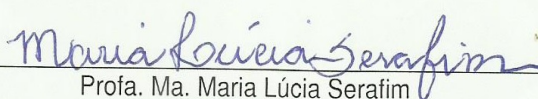
MANASSÉS MORAIS XAVIER

A CONSTRUÇÃO DE ECOSISTEMA COMUNICATIVO DE APRENDIZAGENS
NO ENSINO SUPERIOR COM O *WHATSAPP*

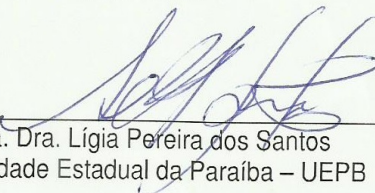
Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Tecnologias Digitais na Educação da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito final à obtenção do Título de
Especialista em Tecnologias Digitais na Educação.

Campina Grande, 21 / Fevereiro / 2019

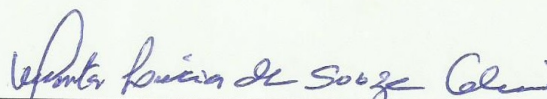
BANCA EXAMINADORA



Profa. Ma. Maria Lúcia Serafim
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
Orientadora



Profa. Dra. Lígia Pereira dos Santos
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB



Profa. Dra. Marta Lúcia de Souza Celino
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

À mamãe, Maria Zenóbia Moraes Xavier, e à
madrinha, Gilma Brito de Medeiros, com
carinho!

Aos meus alunos de Letras e de Língua
Portuguesa Para Fins Específicos da
Universidade Federal de Campina Grande,
com empenho!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todos os benefícios que tem feito a mim.

A Jesus, pela parceria que me sustenta e sem a qual não estaria aqui.

Ao Espírito Santo, pelo consolo diário.

À mamãe, Maria Zenóbia Moraes Xavier, pelo carinho de sempre e pelos investimentos, hoje, sobretudo, sentimentais que sempre me acompanham e que me dão força para prosseguir.

À madrinha, Gilma Brito de Medeiros, pelo amor e pelo apoio incondicionais.

À minha família, sinônimo de companheirismo.

Aos meus amigos, sinônimos de irmandade.

À Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), minha instituição universitária-mãe. Te reconheço, te admiro e te respeito.

À Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UEPB, pelo investimento à pesquisa acadêmica.

À Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação a Distância da UEPB, pelo acolhimento.

Ao Curso de Especialização em Tecnologias Digitais na Educação da UEPB, pelos ensinamentos construídos ao longo da formação continuada aqui desenvolvida.

À Coordenação do Curso de Especialização em Tecnologias Digitais na Educação da UEPB, pelos cuidados administrativo e humano.

Aos funcionários do Polo Universidade Aberta do Brasil/UEPB, Campina Grande, especialmente representados por Mônica Justino e por Fabiano José.

Aos colegas de turma pelas vivências nas disciplinas do curso: cada um escreveu sua história e contribuiu para a concretização de mais um fechamento de ciclo de minha trajetória acadêmica. Destes, especialmente, destaco: Edson Diego Nascimento da Silva, Juliana Gabriel do Nascimento e Kassya de França.

Ao quarteto inseparável que a Especialização uniu da academia para a vida: Keyte Gabrielle Macena, Renally Arruda, Rickison Cristiano de Araújo e eu. Muito obrigado! Estar com vocês, em todo tempo e o tempo todo, foi essencial, motivador.

Aos professores que tivemos. Agradecido demais pelas oportunidades de crescimento que vocês nos proporcionaram: Daniel Scherer, Filomena Moita, Célia

Regina Diniz, Maria Lúcia Serafim, Cecília Queiroz, Aline Costa, Robson Pequeno, Wellington Candeia e Lígia Pereira dos Santos.

À professora Maria Lúcia Serafim, pela orientação demonstrada ao longo de todo o processo deste trabalho monográfico: seu cuidado, suas indicações de textos, suas leituras, seu profissionalismo e sua amizade constituíram-se como determinantes ao somatório de três ordens de meu ser: a ordem do ser professor, do ser pesquisador e, principalmente, do ser humano. Obrigado por tudo!

À Banca Examinadora convidada, nas pessoas das professoras Dra. Lígia Pereira dos Santos (UEPB) e Dra. Marta Lúcia de Souza Celino (UEPB), pelas leituras e contribuições dadas em prol do aprimoramento do trabalho.

À Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), instituição em que passo a maior parte de minha vida profissional. Local que amo e que me abençoa.

À Unidade Acadêmica de Letras da UFCG, pelas parcerias e pelas vivências.

Aos alunos do Curso de Administração da UFCG, turma 2018.1 (diurno), por terem me permitido construir, junto com vocês, um estudo científico humanizado, pelas contribuições em nosso **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português**: nosso ecossistema comunicativo de aprendizagens. Recebam meu carinho, admiração e votos de sucesso em todas as áreas de suas vidas.

Aos amigos mais que especiais, pelas experiências de vida e de fé trocadas diariamente: Patrícia Rosas, Symone Nayara Bezerra, Luciene Patriota, Luciene de Almeida, Michelle Ramos, Quezia Fidelis, Mabel Macêdo, Fátima Almeida, Fernanda Freitas, Suzianne Ramos, Luciano Leal, Michel Pratini, Anderson Lins, Raniere Marques e Saulo Ramos.

Aos primos Danilo e Moângela, pelas parcerias.

Enfim, a todos que colaboraram com a realização deste trabalho: simplesmente, muito obrigado!

O *WhatsApp* trata-se de um aplicativo criado para dispositivos móveis e disponível para o mundo digital. Esse aplicativo possibilita uma forma de comunicação dinâmica e interativa e pode ser utilizado para mediar a educação, visto que possibilita a escrita e a leitura de textos os quais são multimodais (escrita, imagens, sons, vídeos). Por esse dinamismo e caráter inovador do supracitado aplicativo, alguns trabalhos de pesquisa vêm sendo realizados com ele no sentido de utilizá-lo como ferramenta pedagógica de auxílio ao professor.

(ANDRADE, 2016, p. 69, grifo do autor).

RESUMO

O *WhatsApp* incorporou-se às práticas comunicativas contemporâneas. Partindo dessa incorporação, a presente pesquisa surge da seguinte questão-problema: Qual o impacto do *WhatsApp*, enquanto um ecossistema comunicativo de aprendizagens, à formação de universitários no estudo da Língua Portuguesa para Fins Específicos, acadêmicos e profissionais? No sentido de responder a questão levantada, elegeu-se como objetivo geral da pesquisa: analisar as interações estabelecidas em um grupo de *WhatsApp* criado com a finalidade de construir um ecossistema comunicativo para além da sala de aula. E específicos - a) investigar os efeitos de aprendizagens das atividades desenvolvidas com o *WhatsApp* em uma turma de Prática de Produção Textual em contexto de Ensino Superior; e b) descrever os desafios da intervenção didática à formação do professor-pesquisador. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa-ação ocorrida no período de abril a agosto de 2018, com 34 encontros presenciais vivenciados em uma turma do Curso de Administração da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Todavia, o recorte de dados da pesquisa se constitui das trocas de mensagens realizadas entre professor e alunos e alunos e alunos circuladas em um grupo de *WhatsApp*. No que concerne ao embasamento teórico, o trabalho recebeu contribuições de Soares (2014), Marcuschi (2001), Rojo (2012), Castells (2016), Fava (2014), Gabriel (2013), Veen e Vrakking (2009) e Moran (2000) Andrade (2016), Prado (2017), Bakhtin (2016), Recuero (2016; 2006), Barcellos (2015), dentre outros. Sobre os resultados, os dados revelam que o **Grupo de *WhatsApp* UFCG, ADM- Português** ofereceu à formação dos universitários oportunidades de: socializarem reflexões sobre as concepções de leitura, de escrita e de gêneros acadêmicos e profissionais; confrontarem experiências com as produções de gêneros acadêmicos; receberem orientações do professor a respeito dos conteúdos ministrados e se apropriarem de tais orientações a partir de eventos de letramentos que construíram e (re)construíram sentidos sobre o conteúdo da disciplina, envolvendo, nessas condições, a formulação de práticas de letramento. Os alunos ainda avaliaram as mídias *podcast* e videoaulas produzidas pelos colegas a respeito dos gêneros profissionais e puderam, também, se utilizar do *WhatsApp* como um acervo de pesquisa para o estudo concernente ao andamento da disciplina Prática de Produção Textual. Ao professor-pesquisador, o grupo proporcionou evidenciar que as atividades provocaram um deslocamento de ações pedagógicas que indicaram novas formas de se ensinar e de se estimular aprendizagens a partir do ecossistema comunicativo que os recursos operacionais do *WhatsApp* disponibilizam.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Educação. *WhatsApp*. Multiletramentos. Língua Portuguesa para Fins Específicos.

ABSTRACT

WhatsApp has been incorporated into contemporary communicative practices. Based on this incorporation, the present study rises from the subsequent problem-question: What is the impact of the WhatsApp, as a communicative ecosystem of learning, to the formation of university students in the study of Portuguese Language for Specific Purposes, Academic and Professional? In order to answer the raised question, has been chosen as the general objective of this research: to analyze the interactions established in a WhatsApp group created with the purpose of constructing a communicative ecosystem beyond the classroom. And specific - a) to investigate the learning effects of the activities developed with WhatsApp in a class of Textual Production Practice in Higher Education context; and b) to describe the contexts of the didactic intervention for teacher-researcher formation. From a methodological point of view, it is an action- research occurred in the period from April to August 2018, with 34 presential meetings in a group of the Administration Course of the Federal University of Campina Grande (UFCG). Nevertheless, the data cutting of this research has been consisted of messages interactions between teachers and students and students and students circulated in a group of WhatsApp. As concerns to the theoretical basis, the work received contributions from Soares (2014), Marcuschi (2001), Rojo (2012), Castells (2016), Fava (2014), Gabriel (2013), Veen and Vrakking (2000), Andrade (2016), Prado (2017), Bakhtin (2016), Recuero (2016; 2006), Barcellos (2015), among others. About the results, the data reveal that the **WhatsApp Group UFCG, ADM- *Português*** offered the formation of university students opportunities to: socialize reflections on the conceptions of reading, writing and academic and professional genres; confront experience with the productions of academic genres; to receive orientation from the teacher regarding the content taught and to appropriate of this orientations from literacy events that have built and (re) built meanings on the content of the subject, involving, in these conditions, the formulation of literacy practices. The students also evaluated the podcast media and videotapes produced by their colleagues concerning of professional genres and could, furthermore, use WhatsApp as a research collection for the study about the progress of the discipline of Textual Production Practice. To the teacher-researcher, the group provided evidence that the activities has caused a dislocation of pedagogical actions that indicated new ways to teach and stimulate learning from the communicative ecosystem that operational resources of WhatsApp has provide.

Keywords: Digital Technologies. Education. Whatsapp. Multiliteracy. Portuguese Language for Specific Purposes.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Mapa da monografia “A construção de ecossistema comunicativo de aprendizagens no Ensino Superior com o <i>WhatsApp</i> ”.....	15
FIGURA 02 – Mapa dos multiletramentos.....	28
FIGURA 03 – Principais recursos operacionais do <i>WhatsApp</i> (I).....	45
FIGURA 04 – Principais recursos operacionais do <i>WhatsApp</i> (II).....	46
FIGURA 05 – A concepção de leitura em foco.....	64
FIGURA 06 – A concepção de escrita em foco (I).....	68
FIGURA 07 – A concepção de escrita em foco (II).....	71
FIGURA 08 – A concepção de gêneros acadêmicos em foco (I).....	73
FIGURA 09 – A concepção de gêneros acadêmicos em foco (II).....	76-77
FIGURA 10 – A concepção de gêneros acadêmicos em foco (III).....	80
FIGURA 11 – Videoaulas e <i>podcast</i> produzidos pelos alunos.....	84
FIGURA 12 – A concepção de gêneros profissionais em foco (I).....	85-86
FIGURA 13 – A concepção de gêneros profissionais em foco (II).....	88-89
FIGURA 14 – Aspectos interacionais em foco (I).....	92-93
FIGURA 15 – Aspectos interacionais em foco (II).....	96-97
FIGURA 16 – Aspectos interacionais em foco (III).....	99-100
FIGURA 17 – Avaliações dos alunos sobre o trabalho do professor.....	102-103
FIGURA 18 – O <i>WhatsApp</i> como um ecossistema comunicativo de aprendizagens.....	109

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO:	
APONTAMENTOS TEÓRICOS.....	17
2.1 Letramento: situando o conceito.....	17
2.2 Os multiletramentos em foco.....	24
2.3 As tecnologias digitais e a educação.....	29
2.4 O <i>WhatsApp</i>: características e possibilidades pedagógicas.....	41
3 A PESQUISA-AÇÃO VIVENCIADA:	
APONTAMENTOS METODOLÓGICOS.....	49
3.1 A natureza tipológica da pesquisa.....	49
3.2 A geração dos dados da pesquisa.....	52
3.2.1 A caracterização do espaço acadêmico.....	52
3.2.2 Os alunos envolvidos na pesquisa.....	54
3.3 Os procedimentos para a geração de dados.....	54
3.3.1 O Plano de Curso.....	55
3.3.2 O <i>WhatsApp</i> enquanto um ecossistema comunicativo de aprendizagens.....	56
3.3.3 As vivências didáticas realizadas.....	59
3.4 As categorias de análise.....	61
4 WHATSAPP, ENSINO E APRENDIZAGEM:	
APONTAMENTOS ANALÍTICOS.....	63
4.1 O <i>WhatsApp</i> e a construção de ecossistemas comunicativos de aprendizagens no Ensino Superior.....	63
4.1.1 Ecossistema comunicativo de aprendizagem em função da concepção de leitura.....	64
4.1.2 Ecossistema comunicativo de aprendizagem em função da concepção de escrita.....	68
4.1.3 Ecossistema comunicativo de aprendizagem em função da concepção de gêneros acadêmicos.....	73
4.1.4 Ecossistema comunicativo de aprendizagem em função da concepção de gêneros profissionais.....	83
4.1.5 Ecossistema comunicativo de aprendizagem em função de aspectos interacionais.....	92
4.1.6 Ecossistema comunicativo de aprendizagem em função das avaliações dos alunos sobre o trabalho do professor.....	102
4.1.7 Ecossistema comunicativo de aprendizagem na perspectiva do professor-pesquisador.....	104
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	118

APÊNDICES

Apêndice A – Plano de Curso (PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL).....	125
Apêndice B – Registro de Aulas (PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL).....	127

ANEXO

Anexo – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	130
--	------------

1 INTRODUÇÃO

A afirmação de que as tecnologias é uma realidade na vida social, por vezes, pode ser compreendida como uma tautologia. No entanto, sempre é possível investir em compreensões que, com o ritmo avassalador que caminham as inovações tecnológicas, busquem (re)dimensionar o olhar para a relação mais que necessária entre tecnologia e sociedade.

Nesse sentido, está na ordem do dia, cada vez mais, se pensar sobre como as tecnologias digitais vem contribuindo com as interações humanas em qualquer campo de comunicação discursiva: seja no âmbito dos avanços de pesquisas em saúde e em meio ambiente, seja no comércio, na educação, na vida diária comum, isto é, nas relações do cotidiano.

E é pensando nas relações do cotidiano que situamos a efervescência do aplicativo *WhatsApp Messenger* como exemplo de um componente cultural, a cultura digital, que se consolidou por proporcionar a criação de um espaço de interação discursiva a partir de trocas de informações entre pessoas físicas e jurídicas (empresas/instituições).

Definitivamente, o *WhatsApp* incorporou-se às práticas comunicativas contemporâneas. Não é uma tarefa difícil percebermos que as pessoas, das mais diferentes gerações e de todos os níveis sociais e de escolarização, estão promovendo interações via *WhatsApp*: basta olhar ao redor.

Nesse contexto, como é possível utilizar-se desse aplicativo em prol da educação? Essa é uma indagação importante e que exige empenho e investimento na busca por discussões sobre.

Então, partimos do princípio de que é vital aos processos educativos atuais recorrerem às Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação como possibilidades de ensino-aprendizagens. É, inclusive, uma recorrência na própria formulação discursiva dos textos oficiais do Ministério da Educação: para a Educação Básica - “[...] estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais no Ensino Médio [...]” (BRASIL, 2017, p. 470); e para o Ensino Superior - “Art. 4º A função social do ensino superior está atendida pela instituição mediante a garantia de: [...] V - incorporação de meios educacionais inovadores,

especialmente os baseados em tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 1999, p. 02).

Portanto, estamos vivenciando um momento significativo para os processos de ensino-aprendizagem em qualquer etapa de formação. Para tanto, é preciso que os professores, e os profissionais da educação como um todo, planejem-se em função do movimento didático do diálogo com as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação.

Com essa finalidade, configura-se como relevante, por exemplo, a participação dos professores em formações continuadas que tematizem a inter-relação entre tecnologias e práticas educativas, como assim se insere o Curso de Especialização em Tecnologias Digitais na Educação, oferecido pela Universidade Estadual da Paraíba.

Formações que ponham no centro da discussão questões teóricas, metodológicas e práticas de experiências didáticas voltadas à inserção das tecnologias digitais como interfaces pedagógicas do processo ensino-aprendizagem de diferentes etapas de formação: da infantil à pós-graduação.

Nesse cenário, pensar em tecnologias para aprender e para ensinar é imprescindível às práticas educativas de hoje. Comungamos com Martins e Rocha (2016, p. 29) quando elucidam: “Encontrar um meio de contato que atinja a percepção de nossos estudantes torna-se desafiador na medida em que a linguagem, e a forma de expressar e absorver de nossos jovens, muda [...]”.

Desse modo, a presente pesquisa, estabelecendo relações dialógicas entre tecnologias digitais e educação, especificamente no Ensino Superior, parte da seguinte questão-problema:

- Qual o impacto do *WhatsApp*, enquanto um ecossistema comunicativo de aprendizagens, à formação de universitários no estudo da Língua Portuguesa para Fins Específicos, acadêmicos e profissionais?

Para responder a esse questionamento, elegemos os objetivos da pesquisa da seguinte forma:

Geral - analisar as interações estabelecidas em um grupo de *WhatsApp* criado com a finalidade de construir um ecossistema comunicativo de aprendizagens para além da sala de aula.

E Específicos - a) investigar os efeitos de aprendizagens das atividades desenvolvidas com o *WhatsApp* em uma turma de Prática de Produção Textual

para alunos do Curso de Administração da Universidade Federal de Campina Grande; e b) descrever os desafios da intervenção didática à formação do professor-pesquisador.

No que se refere à justificativa da pesquisa, assumimos que ela revela-se como uma intervenção pedagógica que, no âmbito do letramento digital, articulou aos processos de ensino-aprendizagem o uso do *WhatsApp* através de uma perspectiva de construção colaborativa de conhecimentos sobre a Língua Portuguesa para Fins Específicos: acadêmico e profissional.

Nesses termos, sua relevância incide sobre o fato de que pôde contribuir com a construção de ecossistemas comunicativos de aprendizagens capazes de estimularem a troca dialógica de mensagens, oferecendo, sobretudo aos alunos, a oportunidade de participarem e de esboçarem dúvidas em um espaço para além da sala de aula.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa vincula-se ao tipo de pesquisa-ação. Entendemos essa tipologia de pesquisa como uma possibilidade de construir conhecimentos em que, em uma abordagem dialógica, funcionam como dados os gerados pelos sujeitos pesquisados e os gerados pelas impressões situadas dos pesquisadores envolvidos (XAVIER, 2018).

Nesse sentido, a pesquisa-ação ocorreu no período de abril a agosto de 2018, com 34 encontros presenciais vivenciados em uma turma de Prática de Produção Textual oferecida ao Curso de Administração da Universidade Federal de Campina Grande. Todavia, o recorte de análise da pesquisa se constitui das trocas de mensagens realizadas entre professor e alunos e alunos e alunos circuladas em um **Grupo de WhatsApp** intitulado de **UFCG, ADM- Português**: ecossistema comunicativo de aprendizagem criado, exclusivamente, com o intuito de socializarmos discussões sobre os conteúdos ministrados na referida disciplina.

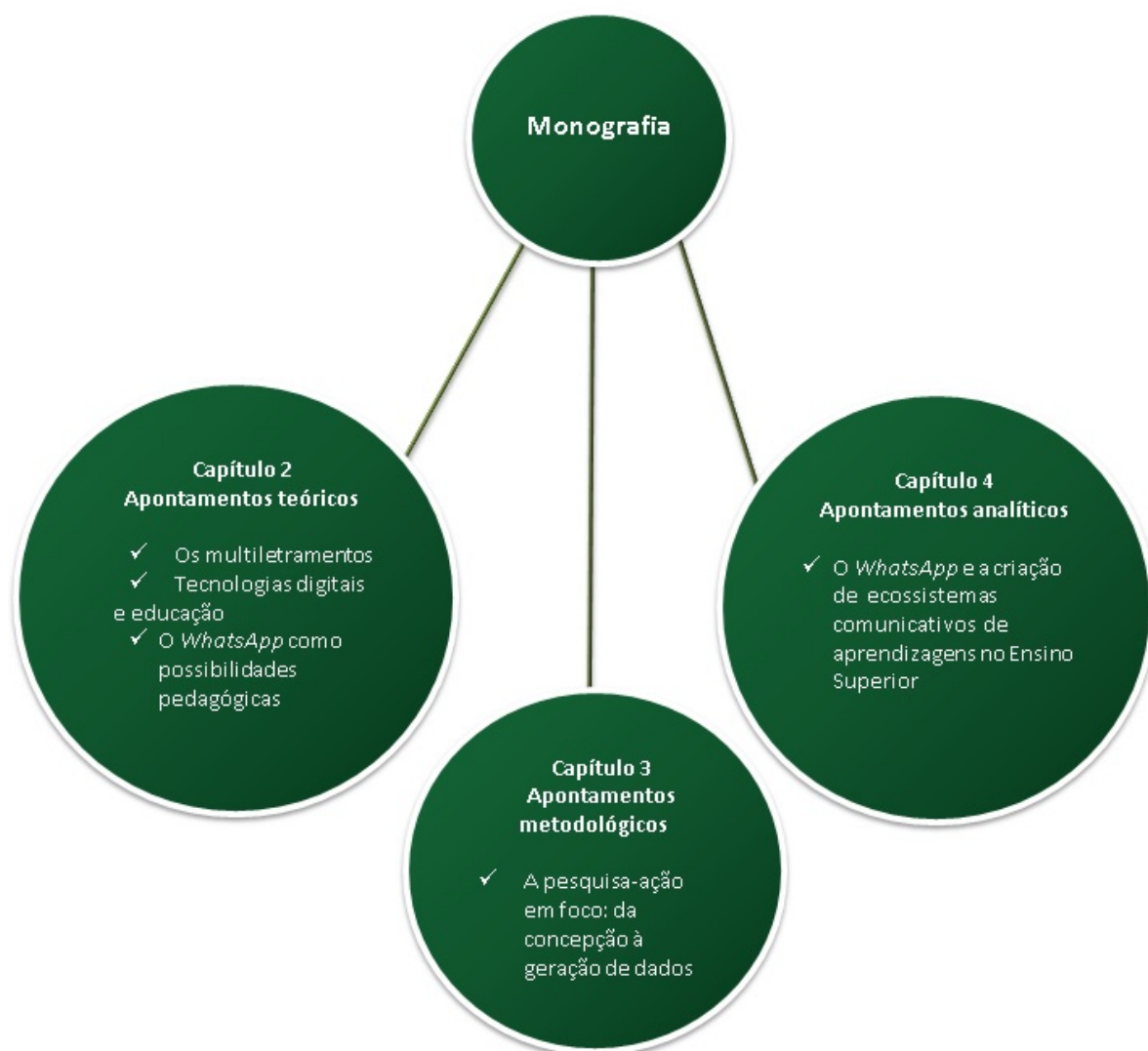
A escolha pela intervenção pedagógica no contexto do Ensino Superior deveu-se ao fato de, há 06 anos, sermos lotado na Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, exercendo atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como atividades de coordenação de curso.

Em se tratando do patrimônio teórico que fundamentou a pesquisa, destacamos: sobre as noções de letramentos e de multiletramentos – Soares (2014), Marcuschi (2001), Rojo (2012) e Silva (2016) –; a respeito das tecnologias

digitais e educação – Castells (2016), Fava (2014), Gabriel (2013), Veen e Vrakking (2009) e Moran (2000) –; e no que concerne ao *WhatsApp* – Andrade (2016), Prado (2017), Bakhtin (2016), Recuero (2016; 2006) e Barcellos (2015).

Nesse momento, apresentamos um mapa que ilustra a organização do texto monográfico.

FIGURA 01 – Mapa da monografia “A construção de ecossistema comunicativo de aprendizagens no Ensino Superior com o *WhatsApp*”



Fonte: Produzida pelo pesquisador

Como vemos, além desta introdução e das considerações finais, a monografia é organizada em mais três capítulos, sendo um teórico, um metodológico e um analítico. O Capítulo 2, intitulado de *Tecnologias digitais na*

educação: apontamentos teóricos, é dividido em quatro tópicos: o primeiro destina-se a conceituar letramento; o segundo volta-se ao letramento digital, especificamente, ressaltando as características da pedagogia dos multiletramentos; já o terceiro tópico situa a noção de cultura digital e sua interface com a educação; e o quarto tópico recruta uma apresentação do *WhatsApp* enquanto forma de interação social e enquanto possibilidade pedagógica.

O Capítulo 3, cujo título é *A pesquisa-ação vivenciada: apontamentos metodológicos*, descreve o processo de construção dos dados da pesquisa, enfocando desde a sua filiação de pesquisa científica ao contexto de produção que gerenciou a intervenção didática com os alunos de Administração da Universidade Federal de Campina Grande.

No que tange ao Capítulo 4, *WhatsApp, ensino e aprendizagem: apontamentos analíticos*, sua construção reúne a abordagem por nós oferecida às categorias empreendidas para se registrar os dados gerados e, contextualmente, tratá-los na forma de análise.

Nesse momento, apresentamos o capítulo teórico da monografia.

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS TEÓRICOS

Desde que as tecnologias de comunicação e informação começaram a se expandir pela sociedade, aconteceram muitas mudanças nas maneiras de ensinar e aprender. Independentemente do uso mais ou menos intensivo de equipamentos midiáticos nas salas de aula, professores e alunos têm contato durante todo o dia com as mais diversas mídias.

(KENSKI, 2012, p. 85).

Este capítulo tem como objetivo apresentar a teoria que fundamentou a presente pesquisa. Para tanto, engloba um patrimônio de literatura científica que traz para o centro da discussão a relação entre tecnologias digitais e educação.

Nesses termos, organiza-se em quatro tópicos: o primeiro situa o conceito de letramentos; o segundo, tendo como respaldo o primeiro, tece reflexões sobre a pedagogia dos multiletramentos; o terceiro destina-se a articular a noção de tecnologias digitais, em espaços didáticos, como característica da cultura digital; e o quarto e último tópico disserta sobre o *WhatsApp* a partir de dois movimentos: 1) que contempla o conceito; e 2) que o lê como possibilidades pedagógicas auxiliares da construção de conhecimentos em espaços educacionais.

2.1 Letramento: situando o conceito

Letramento é um conceito estudado em Ciências Humanas, principalmente em Linguística e em Educação. Mas, o que, de fato, é possível compreender por letramento? E por letramentos? Ampliando ainda mais a discussão, como pensar em letramentos no contexto contemporâneo dos multiletramentos?

Essas são questões que nortearão os propósitos comunicativos deste tópico – e que serão, também, aprofundadas no próximo. Com esse intuito, no entanto, antes de apresentarmos o conceito de multiletramentos, consideramos oportuno resenhamos sobre a noção de letramento.

Para tanto, nos apoiamos nos escritos de Magda Soares, especificamente no livro *Letramento: um tema em três gêneros*: obra brasileira de referência na área. Segundo a autora, a apreensão do conceito de letramento pode ser

construída a partir da organização de três dimensões: 1) a apropriação do conceito; 2) a relação entre letramento e alfabetização; e 3) a de definir, avaliar e medir o letramento em contextos, por exemplo, escolares.

Assim, para dissertar sobre o letramento nessas três dimensões, Soares (2014) as organiza em três gêneros: verbete, texto didático e ensaio. No primeiro gênero, o verbete insere-se como uma possibilidade de construir o significado de letramento. No segundo, o texto didático surge como uma forma de acompanhar o processo de aprendizagem, diferenciando o que é da ordem do alfabetizar e do letrar. O terceiro destina-se ao ensaio, componente textual, tecnicamente situado, responsável por mensurar, de maneiras analítica, argumentativa e questionadora, atividades de avaliação e medida de letramento e de alfabetização.

Como vemos, em primeira instância, é possível compreendermos que para apresentar e aprofundar sua discussão sobre letramento, Soares (2014) a faz seguindo uma organização voltada para gêneros do discurso, isto é, modos de atuação que organizam práticas sociais de linguagem.

Na primeira dimensão – Letramento em verbete –, a estudiosa apresenta o conceito de letramento. Com essa finalidade, Soares (2014), etimologicamente, admitindo que buscou o termo advindo do inglês *literacy*: (letra), do latim *littera*, e do sufixo -mento: (mento), esclarece que o conceito significa o resultado de uma ação. Nesses termos, letramento é “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p. 18).

Assim, o significado – o verbete – de letramento nos remete à noção de intervenção, à noção do fazer uso de tecnologias que ativam modos de atuação sociocomunicativa, dentre elas, a cultura da escrita. No entanto, o conceito de letramento não abarca, apenas, o sentido de saber ler e escrever: é preciso saber fazer uso social da leitura e da escrita.

Dessa forma, o surgimento da expressão letramento, enquanto conceito,

[...] representa uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. (Observe-se que o que ocorreu na Grã-Bretanha em fins do século XIX, motivando o aparecimento do termo *literacy*, só agora, em fins do século XX, vem ocorrendo no Brasil, motivando a criação do termo letramento.). (SOARES, 2014, p. 21).

A partir dessas novas demandas sociais, o conceito de letramento não contempla, somente, a questão do acesso à leitura e à escrita, mas, sobretudo, à sua inserção nas práticas sociais, sinalizando, portanto, processos de intervenção, de uso social da cultura letrada.

Essa discussão expande uma concepção de saber ler e escrever enquanto atividade de codificação para uma concepção que entende a capacidade de efetivar a leitura e a escrita como uma forma de prática social.

Nesse sentido, alfabetização não é sinônimo de letramento. Ela trata-se do contato com a leitura e com a escrita. O letramento, por sua vez, ao uso que as pessoas realizam, no social, ao assumirem envolvimento com a cultura letrada.

Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixadas em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada**. (SOARES, 2014, p. 24, grifos da autora).

É sob essas condições que o verbete letramento nos é apresentado por Soares (2014). Portanto, letramento não se constitui com o mesmo significado de alfabetização, uma vez que um indivíduo pode não saber ler e escrever, ser analfabeto, mas ser letrado, ou seja, sabe identificar, por exemplo, a numeração de ônibus coletivos urbanos e interurbanos, sabe realizar cálculos matemáticos, ir às compras e identificar produtos, manusear caixas eletrônicos, interagir via *smartphones*, revelando usos de linguagem em eventos e práticas sociais de letramento.

Os conceitos de eventos de letramento e de práticas de letramento merecem, nesse momento, ser, aqui, situados. Conforme Marcuschi (2001), Shirley Brice Heath foi a primeira linguista a usar a noção de eventos de letramento, definindo-a como qualquer ocasião na qual um texto escrito é

composto pela natureza das interações entre os participantes e seus processos interpretativos. Ainda segundo Marcuschi (2001, p. 37), David Barton definiu a noção de eventos de letramento como “[...] atividades particulares em que o letramento exerce um papel: costumam ser atividades regularmente repetidas”. Logo, eventos são episódios observáveis que surgem ou que emergem de práticas, de vivências, e são por elas moldados, assumindo um caráter situado, isto é, contextual, de uso da linguagem e mediados por textos escritos.

Já a noção de práticas de letramento é colocada em um nível maior de abstração, pois, para Barton (*apud* MARCUSCHI, 2001, p. 37), se refere aos usos culturais em que produzimos significados em processos de leitura e de escrita. Os eventos de letramento são um conceito que podemos descrever; as práticas, por sua vez, são mais complexas, abstratas. Marcuschi (2001) deixa essa relação posta ao apresentar como eventos de letramento a carta pessoal. Entretanto, a sua leitura e o comentário que a partir dela podem surgir constituem, por sua vez, práticas de letramento.

Voltando ao texto de Soares (2014), na segunda dimensão – Letramento em texto didático –, segundo gênero convocado pela autora¹, a discussão gira em torno dos conceitos de alfabetização e de letramento. Nessa dimensão, há um aprofundamento dos conceitos já citados, inclusive, na primeira dimensão.

De acordo com a estudiosa, alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e de escrever; e alfabetização a ação de alfabetizar. O letramento, nessa linha de raciocínio, vai além da ação de alfabetizar: “[...] é o resultado da ação de “letrar-se”, se dermos ao verbo “letrar-se” o sentido de “tornar-se letrado”” (SOARES, 2014, p. 38, grifos da autora).

Nesses termos, letramento é a consequência da ação de ensinar e de aprender as práticas sociais de linguagem, tanto de leitura quanto de escrita; consiste, por essa razão, no estado ou na condição que assume, seja um grupo social ou um indivíduo, como resultado da apropriação da escrita e de suas práticas sociais.

Todavia,

¹ Estamos nos remetendo à nomenclatura usada pelo título do livro de Soares (2014). No entanto, sinalizamos que a expressão “texto didático”, do ponto de vista da concepção de gêneros discursivos ainda a ser apresentada nesta monografia, torna-se genérica e não responde, especificamente, aos gêneros discursivos comumente produzidos e lidos em contexto didático, como: avaliação, parecer, registro de aulas, declaração, aviso, dentre outros.

[...] *ter-se apropriado da escrita* é diferente de *ter aprendido a ler e a escrever*: *aprender a ler e escrever* significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e a de decodificar a língua escrita; *apropriar-se da escrita* é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”. (SOARES, 2014, p. 39, grifos da autora).

Desse modo, é possível depreender da citação acima que o significado de letramento não incide em um mero aprendizado de um código, mas na apropriação, no (re)conhecimento desse código como um caminho de intervenção no mundo, no mundo da cultura letrada. Ainda segundo a autora, letramento²:

- não é alfabetização, não é um treino, um adestramento;
- é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares, não apenas na escola, e sob diferentes condições;
- é informar-se, é selecionar o que desperta interesse;
- é usar a leitura para seguir instruções, para a comunicação e a interação com quem está distante ou ausente;
- é ler histórias, é emocionar-se;
- é usar a escrita para se orientar no mundo, para montar um aparelho, é usar a escrita para não ficar perdido;
- é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se, é descobrir possibilidades e o que você pode ser.

Soares (2014) encerra essa segunda dimensão trazendo uma série de questionamentos que põem em evidência a relação entre letramento e escola. Dentre esses questionamentos, destacamos: “o que significa alfabetizar?” (p. 59), “o que significa “letrar”?” (p. 59), “como alfabetizar “letrando”?” (p. 59) e “quais as condições para que o aprender a ler e a escrever seja algo que realmente tenha sentido, uso e função para as pessoas?” (p. 59). Essas indagações funcionam como mote para a apresentação da terceira dimensão de letramento: a que, no gênero ensaio, pensa o letramento como definição, avaliação e medição.

No que toca à definição, Soares (2014) escreve o tópico *Letramento: em busca de uma definição*. Nele, a autora pontua que é preciso considerar os níveis de letramento sob duas assertivas: 1) individual, refere-se às habilidades e

² A autora elenca essas observações sobre o que é letramento a partir do poema escrito por uma estudante norte-americana, de origem asiática, Kate M. Chong, que o produziu tendo como objetivo descrever sua história pessoal de letramento, conforme esclarece Soares (2014, p. 40).

capacidades individuais cognitivas e metacognitivas face à natureza heterogênea da leitura e da escrita; e 2) social, enfoca os conceitos de letramento que aclaram o seu valor pragmático e de sobrevivência social: “[...] não é simplesmente um conjunto de habilidades de leitura e de escrita, mas, muito mais que isso, é o uso dessas habilidades para atender às exigências sociais” (SOARES, 2014, p. 74).

Nesse sentido, não há como dissociar a relação letramento e sociedade. Sua definição é, na verdade, uma tarefa difícil e envolve fatores individuais (experiências particulares que singularizam os indivíduos) e coletivos (experiências de mundo no mundo). Inclusive, alguns estudiosos da área preferem não chamar letramento, mas, letramentos, considerando os níveis de letramentos dos indivíduos.

Dentre eles, Soares (2014) cita Street (1984), Wagner (1986) e Lankshear (1987), para os quais seria mais apropriado chamarmos o termo de letramentos, sob o argumento de que há letramentos no plural e não um único, no singular. Há, nessas condições, vivências de letramentos em espaços específicos de comunicação social.

Desse modo, a necessidade de se pensar em letramentos recai pela possibilidade de se avaliar e de se medir níveis de letramentos. É preciso, portanto, se estabelecer critérios que compreendam os níveis de letramentos, por exemplo, em contextos escolares.

Em se tratando de uma visão de letramentos em situações de processos de ensino e de aprendizagem, é relevante que se distancie de uma noção passiva, mecanizada, de letramento escolar, que o lê como a validação de um sistema de conhecimento descontextualizado e legitimado por meio do resultado quantitativo de desempenho em testes, em exercícios, muitas das vezes, mecânicos e que estimulam, unicamente, atividades de memorização.

Uma perspectiva de letramentos, na verdade, expande os objetos e objetivos de aprendizagens para o significado prático dos conteúdos disciplinares que compõem o currículo da formação à vida social dos indivíduos e/ou dos grupos assistidos, isto é, às práticas sociais.

Tratar da relação letramentos e educação consiste em promover experiências didáticas que ponham no centro da discussão a função social da tecnologia da leitura e da escrita. Esse é o critério que agencia, ou que precisa

agenciar, as práticas de avaliar e de medir níveis de letramentos nos espaços escolares.

Conforme Soares (2014), os efeitos da relação entre escolarização e letramentos podem ser enfatizados através de dois pontos principais: 1) o conceito de letramento escolar, por vezes limitado, assumindo critérios insuficientes de avaliação que não respondem às demandas das práticas sociais de leitura e de escrita dentro e fora da escola; e 2) aos diferentes efeitos educacionais e sociais desse letramento escolar em países desenvolvidos e em desenvolvimento: “[...] nos países desenvolvidos, sistemas educacionais fortemente organizados prescrevem padrões estritos e universais para a aquisição progressiva de níveis de letramento” (p. 88-89) e “[...] nos países em desenvolvimento, um funcionamento inconsistente e discriminatório da escola gera padrões múltiplos e diferenciados de aquisição de letramento” (p. 89). A autora, nessa terceira dimensão, ainda demonstra os efeitos de critérios para a avaliação e medição de letramentos em contextos de censos populacionais e em estudos por amostragem.

Em síntese conclusiva, Soares (2014, p. 120) elucida que o letramento é,

[...] sem dúvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela.

Considerar o letramento é reconhecer a inscrição do humano em seu tempo e espaço de atuação social. Esse pensamento é o que justifica a escrita deste tópico, pois situa a noção de letramento e a insere, neste texto monográfico, sob uma perspectiva de cultura, de cultura letrada.

Nesse prisma, são bem-vindas as palavras de Abreu (2006, p. 50) quando, ao dissertar sobre a cultura letrada, menciona que os indivíduos, ao lerem – bem como ao escreverem – “[...] acionam um conjunto de conhecimentos, crenças e suposições muito mais amplo do que a capacidade de decifrar um texto escrito [...]”. Por isso, vai ao encontro da concepção de letramentos, e não como uma ação de um indivíduo alfabetizado, apenas. Todavia, letrado, que pela codificação

constrói sentidos, expandindo os limites do código linguístico e inscrevendo-se nele – o que se aproxima da visão de letramento enquanto prática social.

Segundo Kleiman (1995, p. 21), ao tratar do modelo ideológico de concepção de letramento advindo de Street (1984), as práticas de letramento, concebidas sempre no plural, “[...] são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”.

Essa afirmação é o que valida a noção de eventos de letramentos outrora apresentada: a de que compreende os usos da linguagem a partir de experiências organizadas no e pelo social, que obedecem à regularizações e à rotinas culturais de processos de interação humana atravessados, principalmente, pela função comunicativa da escrita.

Nessas condições, hoje, é imprescindível pensarmos em letramentos enquanto um vetor de cultura, presente nas sociedades industrializadas, tecnológicas por natureza. Embebidos desse pensamento, apresentaremos o próximo tópico que protagoniza o conceito de multiletramentos.

2.2 Os multiletramentos em foco

Oferecida uma discussão que situou o conceito de letramentos, eis o momento de convocarmos o que caracteriza os multiletramentos. Para tanto, nos pautamos, a priori, nas contribuições presentes no texto *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*, assinado por Roxane Rojo e publicado em 2012. Nesse sentido, como se define uma pedagogia dos multiletramentos?

Segundo Rojo (2012), essa pedagogia foi afirmada, em 1996, através do manifesto resultante do colóquio promovido pelo Grupo de Nova Londres, em Connecticut (EUA). No manifesto, o grupo pregava sobre a necessidade de a escola voltar-se para os novos letramentos emergentes na sociedade, dentre eles, as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (doravante, TDICs), bem como levar em conta, nos currículos, as variedades culturais, sob uma perspectiva pedagógica de convivência com as diferenças do mundo globalizado, indo, por conseguinte, de encontro a práticas de intolerância de diferentes ordens: sexuais, etárias, étnicas, religiosas, dentre outras; congregando

propostas de legitimação de práticas condutoras da diversidade cultural de linguagens na escola e para além dela.

Um dado importante, também, a se destacar das inquietações registradas nos escritos do Grupo de Nova Londres trata-se do fato de que, à época, há quinze anos, a juventude, os alunos, já tinham acesso à comunicação e à informação por diferentes agências sociais; e não, unicamente, pela escola. Tal acesso acarretou novos modos de letramentos de caráter multimodal e multissemiótico.

Nesse instante, percebamos a presença do prefixo -multi. Conforme o *site* Brasil Escola³, -multi é um elemento prefixal de composição que significa muito, muitos. Origina-se do latim *-multus* e significa múltiplo, numeroso. Nesses termos, abrange o sentido de multiplicidade, de diversidade, de pluralidade.

Sob essa ótica, apresentamos o termo multiletramentos, a partir de Rojo (2012, p. 13, grifo da autora), para quem

[...] o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

No sentido de alargar o conceito, a autora discorre que multiplicidade de culturas presente nas sociedades em geral diz respeito às produções culturais de nítida circulação social por meio de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), bem como de diferentes campos de comunicação discursiva (religioso, pedagógico, político, jurídico, dentre outros) que situam, nessas condições, o que pode, ou não, ser comunicado em espaços sociais de interação.

No que toca à multiplicidade semiótica de constituição dos textos, isto é, a multiplicidade de linguagens, Rojo (2012, p. 19), pontualmente, escreve: os textos, hoje, são “[...] reproduzidos, sejam impressos, digitais ou analógicos (se é que ainda existem), as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos [...]”.

³ Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/radicaix-prefixos-latinos.htm>> Acesso em 17/11/2018.

Diante dessa realidade, a produção e a circulação dos textos no âmbito dos multiletramentos imprimem novos modos de recepção nas práticas de leitura e de escrita: modos que convocam os usuários da língua a diferentes formas de acesso e de interação, voltadas para a multimodalidade ou a multissemiose que os textos congregam e “[...] que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

Dessa forma, os multiletramentos assumem como características: 1) interatividade e práticas de linguagem colaborativas; 2) democratização e expansão dos acessos à informação; e 3) hibrididade de linguagens, modos, mídias e culturas.

Ainda sobre o conceito de multiletramentos, Rojo (2012) afirma que ele não pode ser compreendido como letramentos múltiplos, pois estes sinalizam, apenas, a multiplicidade e a variedade de práticas letradas. Os multiletramentos voltam-se, em seu turno, para a multiplicidade de culturas e semiótica dos textos, atraindo, portanto, uma expansão do olhar para o fenômeno, considerando os modos de atuação dos indivíduos frente às multiplicidades culturais e textuais da sociedade contemporânea.

Sendo assim, a noção de interatividade ganha força quando pensada no contexto dos multiletramentos, o que implica dizer que o seu funcionamento depende de nossas ações enquanto usuários: “[...] sem nossas ações, previstas, mas com alto nível de abertura de previsões, a interface e as ferramentas não funcionam” (ROJO, 2012, p. 23-24): o que faz com que o computador, o celular e a TV se distanciem da noção de uma máquina de reprodução, aproximando-se de máquinas de produção colaborativa.

Ora, evidentemente, a lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas dos (multi)letramentos no mínimo dilui e no máximo permite fraturar ou subverter/transgredir as relações de poder preestabelecidas, em especial as relações de controle unidirecional da comunicação e da informação (da produção cultural, portanto) e da propriedade dos “bens culturais imateriais” (ideias, textos, discursos, imagens, sonoridades). [...]. (ROJO, 2012, p. 24-25, grifos da autora).

É sob essa perspectiva de interatividade, de usuários que assumem vivências colaborativas, que se insere a pedagogia dos multiletramentos: partindo

do fato de que os alunos, tanto da educação básica, quanto da superior, já admitem práticas de linguagem ativadas por novos dispositivos, tecnologias e interfaces vinculadas às TDICs. Nesse sentido, por que inserir na escola – em contextos didáticos – essa pedagogia se os alunos já demonstram experiências com as tecnologias?

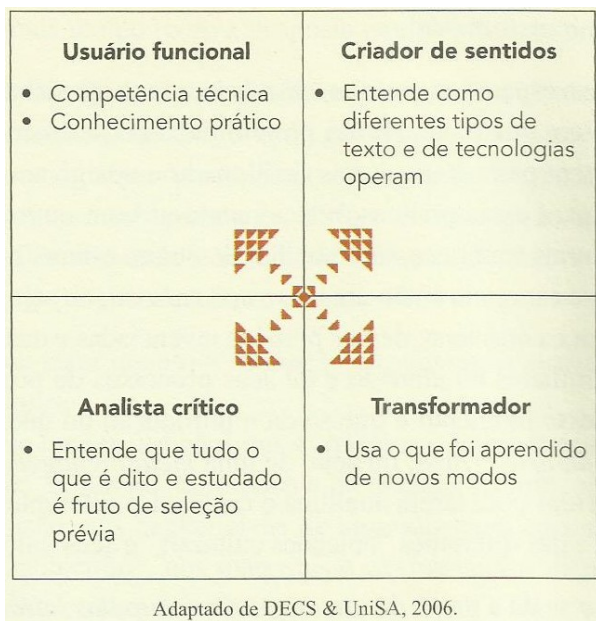
De acordo com Rojo (2012), a resposta incide na alternativa de pensar em como as TDICs podem transformar hábitos institucionais de ensinar e de aprender, usando-as como possibilidades pedagógicas que auxiliam a comunicação, o uso da linguagem hipertextual típica dos textos circulados na rede mundial de computadores, a pesquisa, a leitura e a produção de textos voltados aos multiletramentos. São auxílios, por conseguinte, que vão ao encontro do que podemos compreender como vestígios de uma sociedade conectada que exige, por sua vez, instituições educativas, também, conectadas.

Comungamos com Silva (2016) quando afirma que as mudanças na sociedade e, conseqüentemente, nas maneiras de comunicação sinalizam novos caminhos para os contemporâneos processos de ensino e de aprendizagem, seja em que nível for de formação: da escolar à acadêmica, bem como à pós-graduação.

É nesse contexto que se institui a pedagogia dos multiletramentos: caracterizada pela multiplicidade de canais de comunicação e pela variedade cultural e linguística à disposição da sociedade como alternativa de comunicação. Por esse motivo, pensar em multiletramentos é considerar cultura e multiplicidade semiótica dos textos como fenômenos que se imbricam e que mapeiam novas formas de interação social, desenham novas redes de circulação e de acesso às informações.

A Pedagogia dos Multiletramentos tem uma visão da mente, sociedade e aprendizagem baseada na suposição de que a mente humana é incorporada, situada e social. Ou seja, de que o conhecimento humano é embutido em contextos sociais, culturais e materiais e seu conhecimento desenvolvido como parte de um processo de interações colaborativas [...]. (SILVA, 2016, p. 12).

Nesse cenário, a pedagogia dos multiletramentos foi pensada, em 1996, pelo Grupo de Nova Londres a partir dos seguintes princípios contidos na **Figura 02 – Mapa dos multiletramentos**.

FIGURA 02 – Mapa dos multiletramentos

Fonte: Rojo (2012, p. 29)

Como vemos na figura, o Grupo de Nova Londres organizou o mapa dos multiletramentos em quatro princípios que, segundo esse grupo, são capazes de encaminhar a pedagogia dos multiletramentos, a saber: 1) usuário funcional; 2) transformador; 3) criador de sentidos; e 4) analista crítico – obedecendo aos sentidos duplos das setas contidas na imagem.

Sendo assim, essa pedagogia visa formar usuários com competências e práticas para interagirem com as interfaces de plataformas digitais presentes em diferentes mídias (computador, *smartphones*, TVs, dentre outras). Esses usuários constituem-se, nessa conjuntura, como criadores de sentidos, capazes de entenderem, em eventos e práticas de letramentos, os recursos operacionais oferecidos pelas tecnologias midiáticas e, principalmente, compreenderem os efeitos desses recursos na promoção de relações interpessoais via linguagem.

Com esse entendimento, o usuário torna-se apto para filtrar o que é possível, ou não, utilizar no âmbito das interações sociais através de dispositivos tecnológicos, situando-se, nesse entremeio, como um analista crítico, que busca interpretar os contextos sociais e culturais de produção e de circulação de discursos e significações de enunciados nas práticas de multiletramentos. Em outras palavras, o usuário é um transformador que utiliza o que foi aprendido, gerando, com isso, conhecimentos.

Notemos, também, que na figura há setas cujos direcionamentos são duplos. Isso implica dizer que o mapa dos multiletramentos propagado pelo Grupo de Nova Londres recruta movimentos pedagógicos que se complementam e, portanto, não se isolam, mas estabelecem uma noção de continuum que leva em consideração uma perspectiva de processo de ensino-aprendizagem como uma prática situada, com instrução aberta e enquadramentos críticos. Uma pedagogia voltada para uma prática transformadora, “[...] que remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado⁴ e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras [...]” (ROJO, 2012, p. 30, grifo da autora).

Segundo Tanzi Neto, Thadei, Silva-Costa, Fernandes, Borges e Melo (2013), a pedagogia dos multiletramentos enfoca a estrutura e o papel das linguagens hipertextuais e multimodais de ambientes educacionais de aprendizagens e volta-se para o olhar sobre as formas de participação e de trocas colaborativas em práticas multiletradas tecnologicamente situadas.

Logo, a pedagogia dos multiletramentos alinha-se às necessidades contemporâneas de proporcionar às práticas pedagógicas vivências que articulam ensino e aspectos culturais. Dentre esses aspectos culturais, destacamos os relacionados às TDICs: tecnologias que adentraram nas interações sociais e culminaram na formação do conceito de cultura digital, como mostraremos no tópico a seguir.

2.3 As tecnologias digitais e a educação

Vivemos em um mundo em que a tecnologia organiza modos de funcionamento das atividades sociais. Diariamente, estamos expostos às necessidades comunicativas permeadas por algum tipo de interface tecnológica: das interações mais simples em *smartphones* às operações mais específicas, nos próprios *smartphones*, como transações financeiras, leituras de documentos a

⁴ “[...] práticas que fazem parte das culturas do alunado [...]” (ROJO, 2012, p. 30): esse foi o pensamento que nos fez investir no *WhatsApp* como uma possibilidade pedagógica no Ensino Superior, partindo do princípio de que esse alunado tem essa tecnologia digital como uma prática de linguagem diária, isto é, está imerso em eventos de letramentos digitais em sua vivência enquanto usuário da língua. Portanto, essa intervenção, sob uma proposta de pedagogia dos multiletramentos, considerou o *WhatsApp* como um ecossistema comunicativo de aprendizagens, conforme apresentaremos mais adiante.

partir de *QR Code* (aplicativo que armazena informações, reconhece, rapidamente, códigos informativos e gerencia o acesso rápido a conteúdos digitais), dentre outras atividades.

De maneira definitiva, estamos vivendo em uma cultura digital, isto é, experimentamos práticas sociais de linguagem que estão na base do tecnológico. A cultura digital insere-se no âmbito das reais e efetivas manifestações de comunicação que são realizadas pela “sociedade em rede”, tomando por empréstimo os escritos de Castells (2016).

De acordo com Hoffmann e Fagundes (2008), cultura significa a representação de manifestações humanas. E, em se tratando de cultura digital, as autoras a denominam de cultura de rede e da liberdade de fluxos, de conhecimentos e de criações próprias de uma sociedade, em alto grau, globalizada e amparada por recursos tecnológicos.

Na visão de Castells (2016, p. 414, grifos do autor), a cultura digital permite que a sociedade interaja a partir da

[...] integração potencial de texto, imagens e sons no mesmo sistema – interagindo a partir de pontos múltiplos, no tempo escolhido (real ou atrasado) em uma rede global, em condições de acesso aberto e de preço acessível – que muda de forma fundamental o caráter da comunicação. E a comunicação, decididamente, molda a cultura porque, como afirma Postman, “nós não vemos... a realidade... como ‘ela’ é, mas como são nossas linguagens. E nossas linguagens são nossos meios de comunicação. Nossos meios de comunicação são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo de nossa cultura”. Como a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas – isto é, nossos sistemas de crenças e de códigos historicamente produzidos – são transformadas de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico [...] ainda mais com o passar do tempo.

Sendo assim, podemos compreender que pensar em cultura digital consiste em reconhecer os modos como a cultura tecnológica influenciou as formas de comunicação social, organizando, nesse sentido, significativas mudanças no comportamento da sociedade, em função dos textos e dos seus suportes face às necessidades e aos propósitos comunicativos.

A cultura digital, portanto, imprime uma adjetivação que convoca a concepção de que, nos tempos atuais, vivenciamos interações permeadas por

práticas digitais que minimizam limites, por exemplo, temporais e geográficos, e maximizam possibilidades que, por seu turno, expandem as trocas comunicacionais.

Em outras palavras, questões que outrora eram obstáculos, como o envio de cartas e, principalmente, o recebimento de respostas a essas cartas, que dependia muito de fatores de tempo (às vezes semanas e meses para acesso à resposta) e de geografia (distâncias espaciais), o que nos faz perceber o efeito de minimização de limites; e questões de que, com a cultura digital, tais obstáculos não mais se constituem, de fato, como impedimentos, uma vez que hoje o envio e o recebimento de mensagens são síncronos (em tempo real) e assíncronos (não, necessariamente, a interação ocorre em tempo real, mas não corresponde à distância, anteriormente, citada no envio de correspondências), o que nos faz perceber o efeito de maximização de possibilidades de interação.

Essa realidade nos apresenta o quanto as tecnologias estão presentes na vida dos sujeitos da nossa sociedade, globalizada por natureza. Isso mostra que precisamos, cada vez mais, investir em reflexões sobre a relação entre TDICs e sociedade.

É sob essa necessidade que situamos nossa discussão, propriamente dita, a respeito das tecnologias digitais, sob o pretexto de que precisamos nos preparar para trabalhar e viver no mundo da globalização. Nesses termos, nos é relevante adquirir letramentos (na verdade, multiletramentos) para interagirmos e, conseqüentemente, sobrevivermos em espaços produzidos pelas novas tecnologias.

Dentro desse contexto, é imprescindível que, antes de mais nada, assumamos uma perspectiva que humaniza o trato com as tecnologias digitais. Nesses termos, comungamos com Maffra e Moura Filho (2012, p. 89), para quem é fundamental reconhecermos que os aparelhos tecnológicos, como os computadores, não são nada além do que “[...] um monte de fios, cabos, placas eletrônicas e outros materiais inanimados sem nenhuma função caso nós não coloquemos lá a nossa inteligência”.

Por conseguinte, a visão que adotamos nessa pesquisa é a de que o homem e as tecnologias digitais devem e precisam caminhar em um panorama de complementaridade. Todas as funções das tecnologias só assumirão o sentido de facilitadoras das interações humanas se o humano conseguir construir

significados (práticas de letramentos) ao que se está executando tecnologicamente falando. Só a partir dessa dimensão é que as tecnologias digitais funcionarão em favor dos multiletramentos, como já mencionamos neste capítulo.

Inquestionavelmente estamos vivendo uma nova revolução, a *Revolução Digital*, que está nos levando a uma nova era: a Era Digital. Os impactos das tecnologias digitais em nossa vida são sem precedentes na história da humanidade, pois, diferentemente de qualquer outra revolução tecnológica do passado, a atual tem causado uma modificação acentuada da velocidade da informação e desenvolvimento tecnológico, acelerando em um ritmo vertiginoso o ambiente em que vivemos. (GABRIEL, 2013, p. 03, grifos da autora).

Desde o surgimento da *Web*, palavra inglesa que significa teia, rede, e que com o aparecimento da Internet designa os sistemas de informações conectadas através de hipermídias, as tecnologias digitais impactaram a vida social em seus mais variados campos de comunicação discursiva.

Ao longo da história, a *Web* passou por diferentes fases. De acordo com Vaz (2015), é possível compreendermos o avanço da Internet a partir de três fases: 1.0, 2.0 e 3.0. A 1.0 é a primeira fase da *Web* e é também conhecida como a “Internet das empresas”, em que os consumidores tinham, apenas, o acesso para consumir produtos sem, necessariamente, estabelecer processos de interação com tais empresas. Ela é como a Internet surgiu, com *sites* de conteúdo estático e com baixíssimo nível de interatividade, funcionando com o acesso à pesquisas simples. Mesmo assim, à época, foi uma revolução e este fato não podemos deixar de considerar.

A 2.0 pode ser chamada, também, de *Web* participativa, caracterizada pela criação dos blogs, das redes sociais, bem como dos conteúdos produzidos pelos próprios internautas (VAZ, 2015). Nessa fase, a Internet ganhou popularidade e a navegação tornou-se presente no dia a dia dos usuários da rede mundial de computadores. Ainda conforme Vaz (2015), a *Web* 2.0 trouxe uma significativa evolução nos mecanismos de busca, como o *Google*, que se tornaram mais inteligentes e melhoraram os processos de organização das informações, facilitando a busca dos usuários na rede.

Enquanto que na *Web 1.0* a palavra que a define é passividade, na *Web 2.0* autonomia parece ser a palavra que começa a despontar como característica dessa segunda fase, promovendo, nesse sentido, os primeiros movimentos de interação na rede, a partir das redes sociais, de recursos de realidade aumentada e de dispositivos móveis.

A *Web 3.0*, por sua vez, se caracteriza, principalmente, pelo movimento criado através da ampla interação nas mídias digitais, com a vertiginosa quantidade de informações para os usuários, aumentando, com isso, o tempo de conexão por parte desses usuários.

Essa terceira fase também pode ser chamada de *Web* semântica, Internet da interação, Internet das coisas e Inteligência Artificial. É a Internet móvel acessada 24 horas por dia, por meio, também, de celulares e de *smartphones*.

É, então, a Internet que rastreia, com mais intensidade, os cliques efetuados pelos internautas, conduzindo-os a *hiperlinks* que conectam informação, que aproximam interesses e, nesse rastreo, mapeiam os passos feitos pelos usuários na rede. Exemplo: se o usuário faz uma busca no *Google* procurando por um aparelho de som, o sistema começará a exibir peças publicitárias de diversos aparelhos, ratificando o que Vaz (2015) menciona: o sistema compreendeu que aquele usuário está interessado na compra de determinado produto e utiliza esta informação para oferecer aos fornecedores daquele produto um espaço para publicidade com alto índice de aproveitamento.

Essa característica da *Web 3.0* nos oportuniza refletir sobre duas questões: a primeira diz respeito ao fato de que hoje precisamos estar atentos que quando navegamos na rede mundial de computadores estamos deixando rastros, estamos imprimindo caminhos. Portanto, a assertiva de que a Internet é um lugar sem dono não é verdadeira, pois há controle em todos os passos “linkados” na *Web*⁵; a segunda nos traz uma possibilidade de reflexão sobre o papel do leitor na rede: não mais um leitor passivo. Todavia, um leitor ativo que, em meio ao numeroso volume de informação precisa filtrar, precisa selecionar informações, precisa transformar dado em conhecimento.

⁵ Esse assunto é tão importante e atual que funcionou, inclusive, como o tema da proposta de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizado no ano de 2018: “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na Internet”. Disponível em <<https://enem.inep.gov.br/>> Acesso em 18/12/2018.

A *Web 3.0* nos permite refletir sobre os tipos de leitor, tendo como base Santaella (2014). Existe o leitor contemplativo, caracterizado por limitar-se a livro impresso e a imagem fixa. Há o leitor movente, que se configura pela inserção no mundo híbrido, Pós-Revolução Industrial, e dinâmico, e que tem experiências com a leitura do cinema e da televisão. O leitor imersivo, em seu turno, envolve-se, interfere e recria suas concepções, interpretando e compreendendo múltiplas linguagens. Já o leitor ubíquo habita a hipermodalidade (espaços físicos e redes de informações, comunicação e trocas de experiências).

Com a natureza semântica, voltada para construção de sentidos, é que a *Web 3.0* concebe o leitor (internauta): movente, imersivo e ubíquo. Essas são características que evidenciam um sujeito interativo, múltiplo, apto a (re)construir sentidos; sujeito multimodal e que, nessas condições, assume práticas de multiletramentos. Um sujeito que acessa diferentes dados na Internet e que, a partir desse acesso, os interpreta, desenvolve relações com esses dados, torna-se um sujeito tecnológico, conecta-se mais.

Esse fenômeno é o que Veen e Vrakking (2009) chamam de *Homo zappiens*: um expoente de mudanças relacionadas à globalização, à individualização e ao uso cada vez maior das tecnologias na vida das pessoas. E é pensando em vida das pessoas que situamos, nesse momento, a relação entre as tecnologias digitais e a educação: um dos campos da comunicação discursiva da vida das pessoas em sociedade.

Para tanto, partimos de dois conceitos: 1) o de *Homo zappiens* (VEEN; VRAKING, 2009) e 2) o de sociedade aprendente (ASSMANN, 2007). A noção de *Homo zappiens* – educando na era digital – implica um conceito pautado em práticas pedagógicas sociointeracionistas, cuja mediação é do professor, no entanto, os processos de construção do conhecimento são descentralizados, não lineares e vinculados às tecnologias digitais como metodologias colaborativas de aprendizagens, hipertextuais por natureza, visto estarem lidando com uma geração multiletrada de alunos com práticas diárias de letramento digital.

Nessa ótica, ao trabalho docente cabe uma palavra muito recorrente no texto de Veen e Vrakking (2009): desafio. Desse modo, a discussão empreendida pelos autores não mais está preocupada com o acesso aos aparatos tecnológicos. Contudo, intensifica-se na abordagem sobre o uso desse acesso e

com as interpretações que os sujeitos convocam ao interagirem socialmente com as tecnologias digitais.

A nova geração, que aprendeu a lidar com novas tecnologias, está ingressando em nosso sistema educacional. Essa geração, que chamamos geração *Homo zappiens*, cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância: o controle remoto da televisão, o *mouse* do computador, o *minidisc* e, mais recentemente, o telefone celular, o iPod e o aparelho de mp3. (WARHOL, 2009, p. 12, grifos do autor).

É sob essas experiências de multiletramentos demonstradas pela geração *Homo zappiens* que Veen e Vrakking (2009) partem para situar o comportamento dessa geração: sujeitos que têm acesso a um fluxo significativo de informações, que se mesclam em comunidades virtuais e não virtuais, que se comunicam e se colaboram em rede a partir de suas necessidades e propósitos comunicativos.

Na perspectiva de Veen Vrakking (2009, p. 21), “[...] o mundo de hoje não seria possível sem a tecnologia da comunicação [...] consideramos qualquer pessoa que não use essa tecnologia como alguém que ficou para trás”. Portanto, é crucial que a educação considere a existência dessa geração e essa existência impactando os modos de ensinar e de aprender, uma vez que os usos das tecnologias influenciaram as formas de pensar e de se comportar da geração *Homo zappiens*.

Os autores ainda destacam que são características dessa geração: a) para ela, a informação está apenas a um clique de distância; b) tem a visão positiva sobre as possibilidades de obtenção da informação certa no momento certo; c) compreende muito cedo que há muitas fontes de informação e que tais fontes podem apresentar verdades diferentes; e d) filtra as informações e aprende a construir seus conceitos em rede.

“A diferença entre o *Homo zappiens* e você é que você funciona linearmente, lendo primeiro as instruções – usando o papel – e depois começa a jogar [...] O *Homo zappiens* não usa a linearidade, ele primeiro começa a jogar” (VEEN; VRAKING, 2009, p. 31, grifos dos autores): comparação enfática dos estudiosos para demonstrarem a diferença entre o *Homo zappiens* e o não *Homo zappiens* (estes, acentuados por Veen e Vrakking como os possíveis leitores do livro) – lembrando que a escrita da obra se deu no início dos anos 2000, sendo

traduzida para a Língua Portuguesa em meados de 2009. Nessa comparação, Veen e Vrakking (2009, p. 32) vão além: “A diferença aqui entre você e o *Homo zappiens* é que você foi treinado para assistir a um canal por vez, e, quando era jovem, não tinha sequer a chance de trocar de canal com facilidade”.

Essa é a geração *Home zappiens* que, nos tempos de hoje, a educação precisa reconhecer, e já vem, na verdade, reconhecendo em suas práticas formativas. Isso implica em duas questões: a primeira refere-se à necessidade dos professores atualizarem-se e incorporarem em suas práticas docentes o uso de TDICs, promovendo significados eficientes à formação de seus alunos – eficientes no sentido de dialogarem com a inter-relação entre tecnologia, conteúdo programático (disciplina) e vida social. Logo, toda essa discussão produz uma outra que é a da formação de professores para uso das TDICs em sala de aula e fora dela.

A segunda questão incide no fato de que, no contexto das TDICs, o processo de ensino-aprendizagem é, por natureza, interativo, o que requer um novo modelo de sistema educativo, baseado, principalmente, no conhecimento coletivo, colaborativo, rompendo, para tanto, com modelos tradicionais de ensino que se fincam em uma concepção mecânica de aprendizagem, vinculada à perspectiva de que o professor é o único detentor do conhecimento e o ato de ensinar é visto como uma atividade linear.

Para Piva Jr. (2013), a nova ordem mundial quebrou com essas estruturas de modelos tradicionais, requerendo às pessoas a pensarem e a se organizarem de modo diferente: como, por exemplo, a inserção das tecnologias digitais na educação – “[...] a introdução dos computadores no processo de ensino desafia as crenças dos professores sobre suas identidades, como suas bases de autoridade e sua noção sobre o valor que agregam ao ensino” (p. 115).

Aqui, não confundamos o desafio sobre a crença da autoridade como perda de autoridade. Não é isso exatamente o que o autor se refere. Na verdade, a questão está em compreender que o conhecimento em sala de aula deixa de assumir o significado de ser transmitido pelo professor e passa ao significado de ser construído pelo professor e pelos alunos em sala de aula. Isto é, a produção do conhecimento, em tempos de TDICs, se dá em função de diferentes acessos: dos provenientes do professor, bem como dos advindos das experiências multiletradas dos alunos, a grande maioria deles, *Homo zappiens*.

O segundo conceito por nós referido para discutirmos sobre a relação entre tecnologias digitais e educação é o de sociedade aprendente, oriundo de Assmann (2007) e encontrado na obra *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*.

O estudioso nos apresenta a importância da conectividade na era das redes e como a educação pode se utilizar das condições favoráveis que às TDICs oportunizam aos sistemas educativos. Assmann (2007) nos convoca, então, a refletirmos sobre a sociedade da informação. Segundo ele, é possível, pelas redes tecnológicas, proporcionar uma educação voltada para a sociedade ou para o que ele denominou de convivialidade solidária.

Sob as lentes de Assmann (2007), há a reflexão que nos orienta para o conceito de sociedade aprendente, muito requerido quando se evidencia o cenário da veloz comunicação em redes tecnológicas, o que gera, também, a concepção dessa sociedade aprendente como resultado de uma sociedade do conhecimento.

Desse maneira, “[...] as mutações no mundo de hoje ressaltam três choques básicos: o choque da sociedade da informação, o choque da mundialização e o choque da civilização científica e técnica” (ASSMANN, 2007, p. 18). Nas palavras do filósofo, sociólogo e teólogo gaúcho, esses choques tratam de um fenômeno complexo e sugere diferentes nomenclaturas: sociedade da informação, que denota um certo ranço de apego ao discurso tecnicista do código binário (os *bits*); sociedade do conhecimento, que liga-se a uma terminologia mais rica, embebida de recursos humano, econômico e cultural; e sociedade aprendente, que direciona ao entendimento de que toda a sociedade deve entrar em estado de aprendizagem e, segundo o autor, envolver-se e transformar-se em uma rede de ecologias cognitivas.

A proposta de uma sociedade aprendente [...] parece apostar tudo no equacionamento entre educação e empregabilidade como a via de superação das exclusões. [...] produz um discurso abundante sobre a importância da dimensão social. [...] Esse modelo é [...] “imbuído de uma forte ética de solidariedade”. (ASSMANN, 2007, p. 19, grifos do autor).

Um destaque que oferecemos ao proferido pela citação acima é o que toca o fator de superação das exclusões. Reencantar a educação a partir das TDICs,

sob a égide da noção de sociedade aprendente, democratiza a pedagogia e dá acesso à relevância de formação para uma sociedade aberta, variada e, portanto, plural. Na verdade, busca solidarizar os sujeitos, humanizar os processos de ensino-aprendizagem, dá margem para as sensibilidades, para o potencial socializante e propiciador de uma democracia cada vez mais participativa.

Afinal, como podemos compreender as contribuições das tecnologias digitais para a educação? E o que são, de fato, tecnologias digitais?

Para responder a primeira questão, nos remetemos a Moran (2000) que defende: as tecnologias contribuem com: uma nova sala de aula, que se expande para além dos muros da escola; a inserção de laboratórios cada vez mais conectados; e a implementação de novos ambientes virtuais de aprendizagens⁶.

Através dessas contribuições, desenvolvem-se campos educativos eficientes e formativos baseados na trinca: pesquisa – com atividades de busca e de organização de informações; comunicação – com um número diversificado de dispositivos de interações existentes; e produção – com o incentivo do uso, por exemplo, de portfólios, diários de bordos, redes sociais, blogs, *sites* pessoais, videoaulas, *podcasts*, e outras formas midiáticas de interação na *Web*, potencializando processos educacionais através de práticas de cooperação em que os sujeitos constroem conhecimentos à medida que se interagem, que se conectam em redes.

No fito de responder a segunda questão – o que são, de fato, tecnologias digitais? – nos valem do que nos esclarecem Garcia, Rabelo, Silva e Amaral (2011), para quem o termo tecnologia é mais do que uma ferramenta e se refere ao conhecimento que se está por trás do artefato. Trata-se, nessas condições, de um tipo de conhecimento criado pelo homem para satisfazer necessidades coletivas e/ou individuais.

Já o termo digital não se refere, apenas, ao que é da ordem do tecnológico, mas, também, ao que é cultura – daí, a concepção de cultura digital. Assim, tecnologias digitais significam “[...] uma nova materialidade das imagens, textos e sons [...] a linguagem digital interativa, no contexto educativo, está presente quando há a possibilidade [...] de desenvolver meios para [...] o aluno atuar de forma crítica” (GARCIA; RABELO; SILVA; AMARAL, 2011, p. 82).

⁶ As discussões metodológicas e analíticas dessa pesquisa demonstram essa contribuição destacada por Moran (2000).

Dentro dessa perspectiva,

os diferentes recursos oferecidos pelas novas tecnologias digitais têm não só viabilizado, mas principalmente incentivado propostas de ensino menos centradas no professor e mais voltadas para a interação e o diálogo, já muito defendidas pelas propostas pedagógicas de orientação sócio-interacionista. (BRAGA, 2007, p. 184).

Alinhar tecnologias e educação, do ponto de vista da linguagem, corresponde a conceber a interação como um fenômeno fundamental. Propostas pedagógicas que se direcionam nessa linha de pensamento estão voltadas para a construção de conhecimentos e não, unicamente, para a sua transmissão. É o que nos mostra Freire (2011) em seus ensinamentos: toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende; outro que, aprendendo, ensina – eis o jogo interativo que implica em construir, reconstruir e, até, desconstruir saberes nas atividades de ensino-aprendizagem.

Esse novo modo de construir saberes é potencialmente mais democrático, já que não se restringe aos problemas e questões eleitos como relevantes pelos grupos socialmente dominantes que definem o conteúdo e a organização das grades curriculares do ensino formal. Pode-se dizer também que essa forma de construção de conhecimento é um produto e simultaneamente uma demanda da sociedade da informação atual, marcada pela desterritorialização e globalização do mercado e da cultura. (BRAGA, 2007, p. 185).

Nessa feita, a sociedade da informação, nas palavras de Assmann (2007), uma sociedade aprendente, requer uma educação global e que aglutine uma concepção de ensino-aprendizagem que se expanda dos limites da sala de aula para os universos *on-line*, para espaços outros como a criação de mídias capazes de articularem, justamente com as intervenções em sala de aula, novos e situados saberes sobre o mundo, no mundo, como nos apresentam Souza e Santos (2018, p. 37): a tecnologia está, de modo rápido, ocupando mais espaço na vida dos sujeitos sociais e “[...] a escola não pode ficar inerte diante dessa realidade, visto que a ideia de uma escola conectada muda a lógica de que o professor é treinado para ensinar e transmitir conhecimento”.

Nesse panorama, a escola não funciona mais como a única instância de conhecimento, o professor não se constitui como o único detentor do saber e o aluno insere-se como parte contributiva de otimização do processo ensino-aprendizagem. Esse cenário é o que preconiza, por exemplo, a educação 3.0, em que o trabalho educativo é feito sob um viés colaborativo, participativo, como nos orienta Fava (2014).

O autor nos apresenta um estudo aprofundado sobre as características do que ele adjetivou de educação 1.0, educação 2.0 e educação 3.0. Conforme Fava (2014), a educação 1.0 destina-se ao período em que o professor era a figura mais importante na organização escolar, como também no trabalho de formação dos alunos. A leitura, nesse contexto, limitava-se aos textos sagrados.

Na educação 1.0, “[...] a educação brasileira se converteu rapidamente em um negócio em que a produtividade, a gestão, a eficiência e os resultados positivos passam a ser fundamentais para perenidade de qualquer escola [...]” (FAVA, 2014, p. 17).

No que tange à educação 2.0, Fava (2014) a associa a uma forte influência da Revolução Industrial, que, por sua vez, caracterizou-se pela massiva presença de evolução tecnológica e por transformações nos processos culturais, econômicos, educacionais, dentre outros.

Para Souza e Santos (2018), na educação 2.0, a escola objetivava direcionar o aluno às atividades de treinamento, de memorização, bem como de habilidades manuais. Nesse sentido, essa educação preparou as pessoas para as fábricas, isto é, o conhecimento, nessa conjuntura, estava muito pautado pela necessidade de formação para o mercado de trabalho, a partir de exercícios mecânicos.

Já a educação 3.0 surge sob o emblema de uma aprendizagem colaborativa. Souza e Santos (2018), baseados em Fava (2014), mencionam que as características dos alunos nesse contexto referem-se à curiosidade e à capacidade de colaborar com a resolução de problemas complexos. Nesse sentido, Fava (2014) estabelece, ao tratar da educação 3.0, uma aliança, segundo ele, necessária, entre tecnologia e educação. Para tanto, essa aliança articula-se, profundamente, com a globalização.

Segundo Fava (2014), a globalização 1.0 teve início em 1492, com as aventuras de Colombo, e se estendeu até 1800. A globalização 2.0 contemplou o período de 1800 a 2000. Já a 3.0 iniciou-se por volta dos anos 2000.

A globalização 3.0 entrará para história similarmente às grandes revoluções que promoveram transformações no papel dos indivíduos, na gestão das empresas, na configuração de governos, no modo de inovar, na maneira de ensinar, no jeito de aprender, na expressão da arte, na condução da ciência, na maneira de disponibilizar e na forma de distribuir educação. (FAVA, 2014, p. 31-32).

Como vemos, a educação 3.0 alinha-se à pedagogia dos multiletramentos e enfatiza a característica fundamental do que se espera, hoje, da educação: ser colaborativa, inovadora e adepta às diversas mídias, dentre elas as digitais.

No próximo tópico, apresentaremos o *WhatsApp* como uma dessas mídias digitais que, quando usada em processos educativos, pode fornecer a prática da educação 3.0 a partir de uma pedagogia dos multiletramentos.

2.4 O *WhatsApp*: características e possibilidades pedagógicas

Vivemos em uma comunicação midiática. Isso é um fato. Não podemos negá-lo. E, nesse sentido, cabe-nos uma pergunta: as redes sociais isolam ou aproximam?

Enquanto os estudiosos colhem dados dia a dia para responder a essa grande questão da nossa era, o *WhatsApp* tornou-se a principal ferramenta de comunicação atual, com mais de 90% de seus usuários ativos e atuantes diariamente em conversas que não têm fim. Sua existência consolidou uma forma de comunicação multimídia na qual é possível falar por voz, vídeo, escrita, emoji, gifs, etc, dando-nos recursos para resolver as mais diversas questões em tempo real. (PRADO, 2017, p. 05).

A citação de Prado (2017) nos revela o caminho de compreensão de que as redes sociais agrupam e/ou aproximam sujeitos, os reúnem em comunidades, conectam as pessoas de alguma forma e a partir de algum interesse. Para tanto, a jornalista defende que o *WhatsApp* surge com essa finalidade: a de facilitar a comunicação em tempos de redes sociais.

O *WhatsApp* pode ser definido como um “[...] aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas mais popular do planeta” (DISITZER; CHATEAUBRIAND, 2017, p. 09). Segundo esses autores, os fundadores do *WhatsApp* são: o ucraniano Jan Koum e o norte-americano Brian Acton. Em 2009, os dois fundadores pleitearam uma vaga no *Facebook*. Todavia, foram rejeitados pela empresa de Mark Zuckerberg.

Nesse mesmo ano, Jan Koum decidiu desenvolver um aplicativo em que os usuários de *iPhone* pudessem escrever um *status* que seria possível ser visto por seus contatos. “Ele deu o nome de *WhatsApp* em alusão à expressão *what’s up* (que significa “e aí?”) e à palavra *app* (como os aplicativos para smartphones passaram a ser conhecidos). [...] A semente e a sorte tinham sido lançadas” (DISITZER; CHATEAUBRIAND, 2017, p. 10, grifos dos autores).

À época, a primeira versão do aplicativo não deu certo, por ser instável. No entanto, em novembro de 2009, o *WhatsApp* foi lançado oficialmente pela *Apple Store* como aplicativo que fornece o serviço de troca de mensagens instantâneas, possuindo como *login* um número de telefone. Em 2013, o aplicativo atingiu o número de 200 milhões de usuários. Em 2017, estava já disponível em sessenta idiomas e atingiu o número de 1 bilhão de usuários ativos por dia e 1,3 bilhões de usuários ativos por mês no mundo todo (DISITZER; CHATEAUBRIAND, 2017).

No cerne dessa discussão, compreendemos que o *WhatsApp* configura-se como um meio de comunicação que recruta eventos e práticas de letramentos propagados através de um dispositivo tecnológico que permite aos seus usuários “[...] interação, intercâmbio, troca de informações e mesmo de mensagens realizada [...] de forma individual ou coletiva [...] na forma de arquivos de textos, sons e imagens digitalizadas, software, correspondência (e-mail) etc.” (FIORILLO; FERREIRA, 2017, p. 05).

Nesses termos, consideramos o *WhatsApp* como um exemplo de rede social, nos pautando em Recuero (2016; 2006), para quem uma rede social: cria um espaço comum com abertura para a participação, constitui espaços híbridos de “públicos em rede”, suporta interações típicas de grupos sociais, delinea discursos, dentre outras características que nos permitem tal consideração.

Antes de adentrarmos um pouco mais nas especificidades do *WhatsApp*, entendemos como oportuno, nesse momento, situarmos duas características fundamentais desse aplicativo, concebido enquanto artefato textual e discursivo,

que está, na contemporaneidade, à disposição da sociedade aprendente. Trata-se, com essa finalidade, de considerá-lo a partir de duas concepções: a de gênero discursivo e a de suporte de gêneros.

O que configura um gênero do discurso? E um suporte de gêneros? Para definirmos essas questões, nos valem das palavras de Bakhtin (2016, p.11-12, grifos do autor):

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissociavelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

Pela citação, observamos que Bakhtin (2016) compreende os gêneros como resultados das necessidades de comunicação dos usuários da língua que criam, em seu turno, formas específicas de comunicação vinculadas a diversos campos discursivos, como o religioso, o pedagógico, o acadêmico, o jurídico, o político, dentre outros.

Dessas palavras bakhtinianas, então, extraímos que é possível depreendermos que a linguagem, de modo geral, e os gêneros, de modo específico, podem ser organizados em função: dos usos situados no social, dos campos da comunicação discursiva e dos enunciados que funcionam como “[...] correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2016, p. 20). Portanto, os gêneros podem ser lidos como modos particulares de atuação social, via uso da linguagem. E é sob essas condições que tomamos, nessa pesquisa, a concepção do *WhatsApp* como um exemplo de um gênero discursivo de nossa sociedade atual.

No que concerne à noção de suporte, entendemos que o *WhatsApp*, no âmbito da sua circulação e dentro de sua estrutura composicional, nos apoiando em uma das dimensões reconhecidas por Bakhtin ao definir os gêneros do discurso, adere ao fluxo de outros gêneros que são produzidos pela sociedade. Facilmente, é possível circular pelo *WhatsApp* gêneros como artigos, faturas, receitas culinárias, memes, charges, avisos, dentre outros. Essa característica operacional do gênero *WhatsApp*, a de fazer circular outros gêneros, o condiciona à concepção de suporte de gêneros do discurso.

Desse modo, ao dizermos “te mando uma mensagem por *WhatsApp*”, estamos convocando à sua natureza de gênero do discurso; ao mencionarmos “te envio por *WhatsApp* o currículo e a cópia do certificado de conclusão do curso”, estamos convocando à sua natureza de suporte de gêneros discursivos.

Convém, ainda, afirmar a existência de uma interferência do suporte sobre o gênero. Marcuschi (2003) esclarece que a relação suporte-gênero admite que o suporte não é passivo e transmite influência sobre o gênero, ou seja, sofre influência do meio em que é veiculado. Isso implica dizer que, do ponto de vista linguístico-discursivo, o meio pode afetar a informação que nele circula, podendo, dessa maneira, afetar o gênero. Exemplo: o envio de um currículo para uma empresa exigirá do usuário a escrita de um texto formal no corpo do *WhatsApp*, distanciando-se, nessas condições, da natureza de uma conversa informal entre sujeitos que mantém relações de proximidades ao longo do tempo.

No entanto, quando afirmamos a existência da noção de gênero e da noção de suporte de gêneros intentamos comunicar uma perspectiva de que o suporte não condiciona o gênero a deixar de ser, de se assumir enquanto um tipo relativamente estável de enunciado, com assim se estabelece a definição de Bakhtin (2016). Pelo contrário, essa realidade, apenas, confirma a concepção de que as TDICs trouxeram consigo interfaces operacionais importantes e necessárias no contexto da praticidade que a sociedade da informação disponibiliza para promover interações.

Segundo Porto, Oliveira e Alves (2017), o *WhatsApp* imprimiu novas formas de se ler e de se escrever. Para eles, trata-se de um dispositivo que atrai “[...] não apenas a mobilidade do usuário, mas o potencial transformador que este modelo híbrido de ler e escrever apresenta” (p. 117), o que, enquanto usuários e

educadores, nos desafia a descobrir, bem como a articular novas maneiras de ler, escrever, ensinar e aprender na escola e fora dela.

Estimula-nos, portanto, a investir em metodologias de ensino que tragam para o centro da discussão as características de interações discursivas propiciadas pelo uso situado das interfaces operacionais disponibilizadas pelo *WhatsApp*, marcando e demarcando, nesse contexto, práticas de letramento digital.

No sentido de visualizarmos os principais recursos operacionais⁷ oferecidos pelo *WhatsApp*, que evidenciam, por sua vez, essas novas formas de ler e de escrever, elaboramos as figuras a seguir.

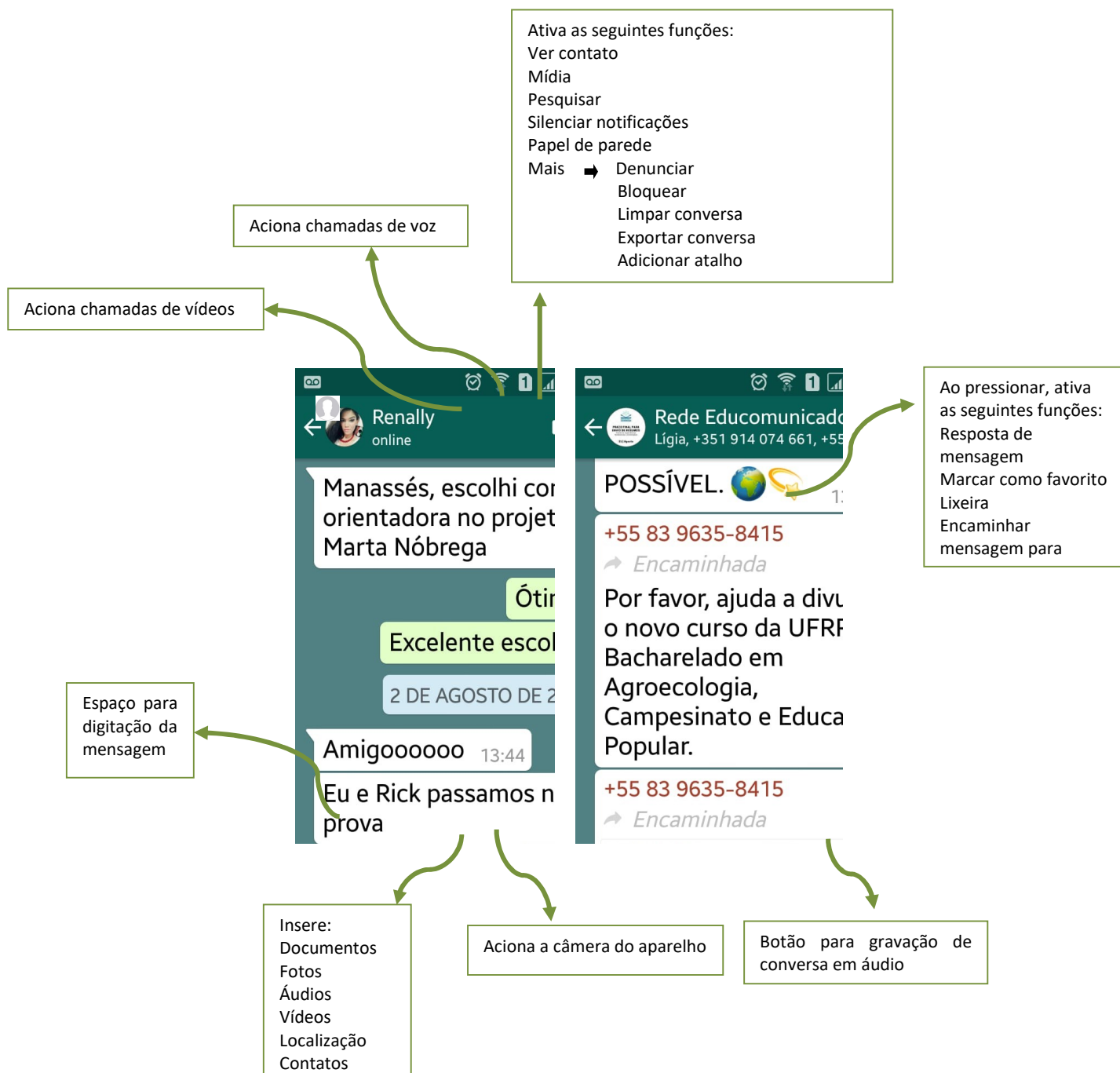
FIGURA 03 – Principais recursos operacionais do *WhatsApp* (I)



Fonte: *WhatsApp* do pesquisador

⁷ Vale salientar que os recursos operacionais e o seu *layout* variam de acordo com a marca e o modelo do aparelho telefônico. O aparelho que fundamentou as ilustrações das **Figuras 03 e 04 – Principais recursos operacionais do *WhatsApp* (I) e (II)** trata-se de um *smartphone* da marca *Samsung* (modelo *Galaxy E5*) com sistema operacional *Android*.

FIGURA 04 – Principais recursos operacionais do *WhatsApp* (II)



Fonte: *WhatsApp* do pesquisador

Diante do exposto, entendemos o *WhatsApp* como um gênero do discurso por imprimir gestos de interação social particulares que o difere de outras formas de comunicação social. Os usuários, ao estabelecerem trocas conversacionais através do aplicativo, assim o fazem a partir de movimentos interativos que particularizam os modos de atuação social. Nesse sentido, o usuário aprende e

apreende sobre as funcionalidades dos recursos operacionais do *WhatsApp*, como vimos nas **Figuras 03 e 04 – Principais recursos operacionais do *WhatsApp* (I) e (II)**, convocando, dentro desse cenário, práticas de letramento digital embebidas pela perspectiva dos multiletramentos.

Portanto, o *WhatsApp* requer um conhecimento sobre sua composição, ou seja, sobre sua estrutura, possibilitando trocas conversacionais por meio de diversas temáticas que produzem sentidos, discursos, e que evidenciam os estilos de quem põe a língua para funcionar em um espaço social que legitima processos de interação constituídos por modos de dizer: tais características congregam as dimensões – composição, tema e estilo – que propiciam a produção de gêneros discursivos, conforme nos orienta Bakhtin (2016).

E como pensar no *WhatsApp* enquanto possibilidade pedagógica? Compreendemos que o ensino precisa ser atravessado pela concepção de língua enquanto prática social. Nesse fito, um dos caminhos é a inserção, nas metodologias de ensino, dos gêneros discursivos como alternativa para estudar e reconhecer os efeitos dos usos da linguagem em espaços concretos de interação.

Por esse motivo, defendemos, nessa pesquisa, o uso do *WhatsApp*, enquanto uma tecnologia digital, como uma possibilidade pedagógica que pode, quando bem desenvolvida e situada em um projeto formativo de construção de conhecimento, contribuir com processos de ensino-aprendizagem gerados com a finalidade de pôr no centro das discussões a linguagem e suas funções no âmbito dos efetivos propósitos sociocomunicativos. Sob esse prisma,

[...] é de fundamental importância que o professor busque trabalhar com atividades que tenham por objetivo o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras de cada aluno; alinhadas a essas novas tecnologias. Envolvendo-se de forma efetiva no mundo da leitura e da produção de diversos textos e gêneros que estejam ligados ao seu real convívio social. E nesse contexto, o uso das tecnologias móveis pode ser de grande ajuda, uma vez que a mobilidade permite ter em mãos, além de entretenimento, informações e serviços, comunicação e cultura. Para tanto, buscamos discutir aqui a importância do uso de Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na sala de aula e a relevância da interação que estas, em especial o *WhatsApp*, proporcionam aos indivíduos que delas fazem uso, e o quanto essa interação é benéfica ao ensino-aprendizagem de leitura e de produção escrita. (ANDRADE, 2016, p. 17, grifo do autor).

Como vimos, é vital para o ensino de Língua Portuguesa pensar nas práticas sociais e na produção de sentidos como mote para a construção de conhecimento sobre a linguagem. Trazer a realidade de linguagem dos alunos para o centro das discussões sobre concepções de língua, de leitura, de escrita, de oralidade, de gêneros, é o que poderá proporcionar um processo de ensino-aprendizagem aproximado das vivências, das experiências, dos modos situados de se produzir linguagem em campos específicos de comunicação social.

Articular propostas dessa natureza às TDICs funciona, quando bem desenvolvidas, como meios pedagógicos que orientam professores e alunos a reflexões pertinentes e eficazes sobre a vida verbal. É nesse contexto que destacamos o uso do *WhatsApp* como uma alternativa que incentiva a cultura digital, em uma dimensão de pedagogia dos multiletramentos, em experiências significativas de ensino de língua, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior.

Comungamos com Barcellos (2015) quando afirma que o uso do *WhatsApp* como interface didática pode descentralizar o papel do professor, oferecendo uma prática educativa de ensino-aprendizagem colaborativa, cujo foco funde-se na construção do conhecimento e não na mecânica memorização de conteúdos disciplinares. Logo, reconhecemos, neste trabalho, o potencial formativo que esse aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas atrai.

Nesse sentido, o *WhatsApp*, acreditamos, pode oferecer a criação de comunidades virtuais, reunidas por um objetivo comum e que, no cenário pedagógico, fomentam a produtividade da relação entre tecnologias digitais e educação, como assim se insere a geração de dados dessa pesquisa apresentada, metodologicamente, no próximo capítulo.

3 A PESQUISA-AÇÃO VIVENCIADA: APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo.

(THIOLLENT, 2011, p. 21-22).

Este capítulo empenha-se por apresentar as questões de ordens metodológicas que oportunizaram a geração dos dados deste trabalho. Assim, sua relevância consiste no sentido de descrever a pesquisa-ação como uma tipologia de direcionamento científico que contribui com pesquisas no âmbito da Educação.

Desse modo, o texto divide-se em quatro tópicos: no primeiro, destacamos a natureza tipológica da pesquisa; no segundo, situamos a geração de dados a partir de dois prismas: um que caracteriza o espaço acadêmico em que se desenvolveu a ação e outro que pontua os alunos envolvidos na intervenção; no terceiro, apresentamos os procedimentos para a geração de dados, enfocando a produção do planejamento das aulas e a síntese das vivências didáticas construídas com os alunos por meio do uso do *WhatsApp*; no quarto e último tópico, evidenciamos as categorias que organizaram os apontamentos analíticos da pesquisa

3.1 A natureza tipológica da pesquisa

A epígrafe que figura este capítulo deixa em evidência o papel do pesquisador no contexto da pesquisa-ação. Ele é aquele que, de fato, participa, que desempenha um papel ativo no acompanhamento da pesquisa, que estabelece uma relação de parceria com os pesquisados, que se envolve, que, verdadeiramente, age.

Nesse feito, envolvimento parece ser a palavra-chave que subsidia os processos de relações interpessoais no cenário de uma pesquisa-ação, uma vez que, segundo Severino (2007, p. 120),

[...] a pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

Intervenção também é uma palavra que assume um significado especial no âmbito da pesquisa-ação, visto que essa tipologia visa compreender e explicar a práxis de grupos sociais por ela estudada, objetivando contribuir com o desenvolvimento humano e social desses grupos. Logo, reivindica efetiva participação do pesquisador junto ao espaço e aos sujeitos implicados no campo de intervenção (XAVIER, 2018).

Destacamos, conforme Thiollent (2011), que o envolvimento entre os sujeitos envolvidos na pesquisa-ação configura-se como uma proposta de interação social preocupada com a ação formativa dos implicados nela, intentando, nessas condições, o amadurecimento das consciências. Afirmamos, então, que a escolha por esse tipo de pesquisa para a geração dos dados deveu-se a essa consciência formativa e engajadora de construção de conhecimento em processos de ensino-aprendizagem no Ensino Superior.

Do ponto de vista do professor, ainda enfatizamos que a pesquisa-ação estimula a formação do professor-pesquisador: aquele caracterizado, segundo Bortoni-Ricardo (2008), como o que está sempre em busca de reflexões sobre o que está acontecendo em sua sala de aula em termos de aprendizagem, que reflete sobre suas ações docentes e que se volta para a análise da eficiência do trabalho pedagógico em função mais do processo do que do produto. Sua busca insere-se na interpretação do que a sala de aula pode representar sobre as reais condições de produção do processo ensino-aprendizagem.

Nesse meio, o professor busca por respostas a perguntas do tipo: “como meu aluno tem aprendido?”, “como o modo que tenho ensinado tem relação com minha formação?”, “quando ensino, que saberes convoco?”, dentre outras. Esses

questionamentos estão na base de um professor-pesquisador. O que interpreta sua ação.

Dentro desse raciocínio, situamos que, em se tratando do tratamento oferecido aos dados desta pesquisa, assumimos uma abordagem qualitativa interpretativista, caracterizada como uma possibilidade de explicar os significados gerados através dos procedimentos metodológicos, intencionando descrever a complexidade de problemas na busca por sua compreensão, considerando, para tanto, os contextos e as suas subjetividades (OLIVEIRA, 2010).

Nesses termos, entendemos a abordagem qualitativa como uma prática válida e importante para estudos interpretativos sobre a vida social. Logo, as pesquisas qualitativas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada a métodos aplicacionistas de técnicas de análise e de descrição, uma vez que

[...] o objeto das ciências humanas é o *ser expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado. [...] por isso o conhecimento aqui não nos pode dar nada nem garantir, por exemplo, a imortalidade como fato estabelecido com precisão e dotado de importância prática para a nossa vida. (BAKHTIN, 2017, p. 59, grifos do autor).

O que implica compreender o humano como um fenômeno complexo, que escapa a métodos aplicacionistas. Na verdade, em Ciências Humanas, o objeto é o ser expressivo e falante, acontecendo singularmente na vida social. Portanto, o objetivo de investigação em pesquisas qualitativas, vinculadas às Humanidades, dentre elas, as inseridas na Educação, não é dado, mas construído, é contextual, situado.

É preciso, também, salientarmos que para a análise dos dados nos baseamos no método indutivo, caracterizado pelo movimento de desenvolver discussões analíticas partindo do particular para o geral: “[...] uma ferramenta que conduz o pesquisador(a) a observar a realidade para fazer seus experimentos e tirar suas conclusões” (OLIVEIRA, 2010, p. 50-51).

Em suma, destacamos que a metodologia do presente trabalho alinha-se à tipologia de pesquisa-ação, à abordagem qualitativa, ao paradigma interpretativista e ao método indutivo de construção e de leitura dos dados da pesquisa, como veremos a seguir.

3.2 A geração dos dados da pesquisa

Os dados da pesquisa, expressos no capítulo vindouro, originaram-se das atividades de ensino da disciplina Prática de Produção Textual, por nós ministrada, para o Curso de Bacharelado em Administração (diurno) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no período letivo de 2018.1.

A intervenção nas atividades do componente curricular ocorreu, presencialmente, em 34 encontros, perfazendo um total de 68 horas-aula, vivenciadas entre os dias 11/04/2018 e 10/08/2018, conforme Apêndice B.

3.2.1 A caracterização do espaço acadêmico

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração (PPC-Adm)⁸, datado de dezembro de 2016, o Bacharelado em Administração da UFCG foi criado em 1980, quando a instituição funcionava como Campus II da Universidade Federal da Paraíba. O reconhecimento do curso se deu pela Portaria Ministerial nº 347, de 12/08/1983.

Ainda sobre os aspectos gerais da graduação, observamos que a sua estrutura curricular vigente é distribuída em 3000 horas e a universidade oferece dois cursos, sendo um no turno diurno e outro no noturno. O regime de atividades é o semestral em ambos os cursos, sendo que o diurno abriga duas entradas anuais e o noturno uma entrada, geralmente no semestre par.

No que tange à duração das graduações, o texto do PPC-Adm menciona que o mínimo de períodos é de 09 e o máximo de 14, para o diurno, e mínimo de 10 períodos com máximo de 15 para o curso noturno.

Em se tratando do limite do número de créditos por período, o do diurno possui um número mínimo de 16 créditos e máximo de 28; já o noturno compreende um mínimo de 16 créditos e máximo de 20.

Conforme o PPC-Adm (p. 14), o Conselho Federal de Administração lê a Administração como “[...] uma ciência da área humana fundamentada em sistemas e processos que buscam o planejamento, organização, direção e

⁸ O texto do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração da UFCG nos foi, gentilmente, cedido pelos, então, coordenadores dos cursos diurno e noturno, a saber: Profa. Dra. Verônica Macário de Oliveira Motta e Prof. Dr. Vinicius Farias Moreira, respectivamente.

controle das realizações, tanto na esfera pública quanto na privada” e a profissão foi regulamentada, no Brasil, através da Lei 4769, de 1965.

Do ponto de vista dos objetivos do Curso de Administração da UFCG, é possível mencionar: geral – formar profissionais, com visão sistêmica, para atuarem nas diferentes áreas de Administração; e específicos – capacitar administradores para atuarem com níveis de eficiência, eficácia e efetividade em diferentes tipos de organizações, proporcionar a compreensão dos modelos e interfaces gerenciais, conscientizar para uma atuação responsável, fundamentada em responsabilidade social, ética e cidadania, dentre outros.

Sobre o perfil do curso, o PPC-Adm elucida que o profissional de Administração planeja, organiza, controla e assessora as organizações nas áreas, por exemplo, de recursos humanos, patrimônio, materiais, informações, financeira e tecnológica. E no que concerne ao campo de atuação, o texto regulamentador da graduação situa que o administrador pode exercer sua profissão como liberal, ou não, realizando: elaboração de pareceres, relatórios, planos, projetos, arbitragens e laudos, como também a realização de pesquisas, estudos, análises, interpretação, planejamento, implantação, coordenação e controle de trabalhos nos campos de administração geral, chefia ou direção e magistério em matérias técnicas do campo da administração e organização.

Em referência à estruturação curricular, as disciplinas são organizadas da seguinte forma: Conteúdos de Formação Básica, Conteúdos de Formação Profissional, Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias e Núcleo de Conteúdos de Formação Complementar.

O componente curricular Prática de Produção Textual insere-se no quadro das disciplinas organizadas no eixo Conteúdos de Formação Básica: disciplina que oportunizou a geração de dados dessa pesquisa.

A escolha pela turma de Prática de Produção Textual no curso de Administração para o desenvolvimento da pesquisa-ação deveu-se ao fato de nosso interesse nessa intervenção está voltado para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa para Fins Específicos, isto é, a língua sendo trabalhada no Ensino Superior, em um curso diferente de Letras, com o intuito de promover reflexões sobre os usos linguísticos em função das necessidades de comunicação no espaço acadêmico e no espaço profissional que o estudante será inserido

quando formado ou até mesmo enquanto graduando, em contextos de estágios supervisionados curriculares e/ou extracurriculares.

Portanto, uma turma que, do ponto de vista do conteúdo sobre a Língua Portuguesa, traduz uma produtiva oportunidade para se refletir sobre a língua em situação acadêmica a partir da conexão com as tecnologias digitais: objetivo pulsante dessa empreitada científica.

3.2.2 Os alunos envolvidos na pesquisa

O Curso de Administração da UFCG oferece uma entrada semestral com 45 vagas para o curso do diurno. Nesse sentido, foram matriculados na turma de Prática de Produção Textual 45 alunos, visto que a oferta desse componente curricular ocorre no primeiro semestre da graduação.

Dos alunos matriculados, 24 pertencem ao sexo feminino e 21 ao masculino. Concluíram com aprovação a disciplina 30 alunos, foram reprovados por nota 05 e reprovados por falta 07. Dos matriculados, houve 02 cancelamentos e 01 trancamento. Nessas condições, 67% dos alunos matriculados lograram aprovação no componente.

Sobre a faixa etária, a variação de idade se deu entre 17 e 24 anos, conforme dados dos alunos colhidos no Sistema de Controle Acadêmico *On-Line* da instituição de Ensino Superior.

3.3 Os procedimentos para a geração de dados

Neste tópico, apresentaremos, de modo descritivo, os procedimentos metodológicos convocados para a geração dos dados da pesquisa, em conformidade com a questão-problema e com os objetivos assumidos na realização deste trabalho monográfico.

A geração de dados se deu em torno das atividades da disciplina Prática de Produção Textual com a turma do Curso de Administração da UFCG. Nesse sentido, com o intuito de situar os procedimentos de constituição dos dados da pesquisa, elaboramos os próximos três subtópicos: o primeiro trata do Plano de Curso do referido componente curricular (ver Apêndice A); o segundo aborda a concepção do *WhatsApp* a partir do conceito que embasou a metodologia das

aulas desenvolvidas e, conseqüentemente, da pesquisa, a saber: o de ecossistema comunicativo de aprendizagens; e o terceiro apresenta um relato de como as vivências em sala de aula e as orientações para as vivências no *WhatsApp* foram construídas. A reunião desses três subtópicos congrega, por conseguinte, o olhar para a constituição dos dados analíticos da pesquisa.

3.3.1 O Plano de Curso

A disciplina Prática de Produção Textual, sob o Código 1307386, é lotada na Unidade Acadêmica de Letras da UFCG. Possui 60 horas-aula e no semestre letivo 2018.1 foi ofertada no turno diurno, com as aulas ocorrendo nas quartas-feiras, das 14h às 16h, e nas sextas-feiras, das 16h às 18h, na sala BG001 do Campus I da UFCG. A sala dispõe de 50 cadeiras, projetor e dois aparelhos de ar condicionado.

De acordo com o Plano de Curso, ver Apêndice A, a ementa do componente curricular consiste em: “Leitura e produção de textos oficiais (memorando, ofício, certidão, ata, comunicado, entre outros) e acadêmicos (fichamento, resumo, resenha, relatório, artigo científico, entre outros). Organização textual e linguística dos textos oficiais e acadêmicos”.

No intuito de cumprir com esta ementa, podemos destacar dos objetivos assumidos para a disciplina: apresentar as concepções de leitura e de escrita, estudar os processos de textualidade, ler e produzir gêneros acadêmicos e oficiais (por nós denominados de profissionais), dentre outros.

Dessa forma, a disciplina organizou-se em três unidades temáticas que estudaram as concepções de leitura e de escrita e os critérios de textualidade (na Unidade I), as características linguísticas e discursivas de alguns gêneros acadêmicos, como esquemas, fichamentos, resumos e resenha (na Unidade II) e as características linguísticas e discursivas de alguns gêneros profissionais, como ata, memorando, circular, ofício e requerimento (na Unidade III).

No que toca ao fator metodológico, as aulas obedeceram a uma perspectiva que primava por discussões expositivo-dialogadas, como leituras de textos teóricos e de textos advindos de outros espaços de circulação, como midiáticos, por exemplo. E a avaliação, comumente, foi efetivada pela

participação dos alunos na sala de aula, bem como pela realização de exercícios individuais e/ou em grupo.

Por um traço metodológico, a avaliação na turma de Prática de Produção Textual, no semestre 2018.1, foi, também, construída por meio: 1) da participação no **Grupo de WhatsApp** denominado de **UFCG, ADM- Português**, criado com a finalidade de ampliar as discussões produzidas em sala de aula para um outro espaço de circulação; e 2) da produção de *podcast* e de videoaulas, que tematizaram as características e definições de gêneros profissionais.

As referências que fundamentaram as leituras em sala de aula e no grupo do *WhatsApp* estão listadas no corpo do texto do Plano de Curso, como podem ser observadas no Apêndice A.

No Apêndice B estão informações que contemplam o registro das aulas desenvolvidas na disciplina. Essas atividades totalizaram 34 encontros, com 02 horas-aula cada, o que incidiu à disciplina um total de 68 horas-aula devidamente computadas ao histórico do componente curricular em 2018.1.

Já o Anexo desse trabalho apresenta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que explicita a autorização dos alunos para a divulgação dos dados da pesquisa neste texto monográfico e em possíveis congressos e revistas científicas.

3.3.2 O *WhatsApp* enquanto um ecossistema comunicativo de aprendizagens

Oferecida no capítulo anterior uma discussão sobre o *WhatsApp* como possibilidades pedagógicas no âmbito dos multiletramentos, nesse momento, eis uma discussão muito cara para esta monografia: a de apresentar, como uma tomada metodológica da pesquisa, o *WhatsApp* enquanto um ecossistema comunicativo de aprendizagens.

Para tanto, partimos da própria definição etimológica de ecossistema: termo originado pela união das palavras *oikos* e *sistema*, representando um conjunto de comunidades que habitam e promovem interação em determinados espaços de convivência⁹.

Josgrilberg (2015), a partir de uma discussão sobre a contribuição do geógrafo brasileiro Milton Santos para os estudos de ecossistemas das mídias,

⁹ Disponível em <<https://www.todamateria.com.br/ecossistema/>> Acesso em 22/01/2019.

esclarece que o espaço é um objeto concreto articulado por sistemas de ações mobilizadas através de técnicas próprias, através de práticas típicas, comuns, a cada espaço.

Logo, se pensarmos, hoje, os processos de interação social realizados sob os recursos tecnológicos da Internet, a perspectiva de espaço de Milton Santos é a de que o ciberespaço é um elemento do espaço e não outro espaço. É um ecossistema. Portanto, “[...] é um sistema de redes que obedece a determinados protocolos de comunicação e transporte de dados, é um objeto técnico [...] Sua organização está sistematicamente articulada como outros sistemas” (JOSGRILBERG, 2015, p. 1207).

A noção de objeto concreto e técnico vai ao encontro do sentido de que as interações sociais demonstradas, atualmente, através do uso de recursos tecnológicos requerem dos sujeitos comportamentos situados, específicos, técnicos, em função dos modos de ler e de escrever face às mídias digitais: como, por exemplo, preencher eletronicamente um formulário qualquer ou movimentar operações bancárias em caixas eletrônicos. Essa discussão, por conseguinte, convoca a noção de multiletramentos: os sujeitos sociais adaptam-se ao universo tecnológico e inserem-se nesse ecossistema, promovendo, necessariamente, interações.

Santos (2002) nos apresenta que o ecossistema é um fluxo de energia e de matérias. Seus estudos esforçam-se em compreender como um ecossistema pode oferecer conhecimentos sobre as relações bióticas e abióticas de seus elementos, bem como as relações de cada ecossistema com outros ecossistemas.

Dentro desse contexto, situamos a concepção de ecossistema comunicativo de aprendizagem. Ao tratar da relação entre processos de comunicação, indivíduos e aparato midiático, Martín-Barbero (2009) prega a existência de ecossistemas comunicativos como formas de aquisição do saber a partir de espaço tecnológico em que há a circulação de indivíduos.

Knul e Sartori (2014, p. 110, grifos nossos) confirmam esse pensamento de Martín-Barbero quando levam em consideração a necessidade de, no tempo contemporâneo, a educação apropriar-se do conceito de ecossistema comunicativo:

Este novo modelo de educação [o de educação voltada para a solidariedade e para a cidadania através da criação de espaços de aprendizagens críticos e criativos] abre portas para um diálogo maior em sala de aula, ampliando as possibilidades de aprendizagem dos alunos com as trocas de informações pelos mesmos, e a mediação do educador se torna fundamental nesse processo.

Isto é, voltar, metodologicamente, a educação para a criação de ecossistema comunicativo de aprendizagens corresponde a oferecer uma postura didática que insere o aluno em uma perspectiva de audiência participativa, gerenciada por um ecossistema de aprendizagens que oferece, ao educando, a oportunidade de se constituir protagonista do processo educativo: interrogando, concordando, não concordando, posicionando-se.

Foi com essa intenção metodológica que surgiu a criação do **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português** como um ecossistema comunicativo de aprendizagens: um grupo propiciador de desenvolvimento humano, de engajamento social, protagonizando sujeitos, sensibilizando-os.

Nesses termos, para Almeida (2016, p. 07), um ecossistema comunicativo configura-se como “[...] um ambiente de diálogo equilibrado, no qual todas as partes possam se manifestar livre e respeitosamente, tornando possível a avaliação e a negociação das diferentes opiniões”.

Nessas circunstâncias, dialogando com o proferido por Almeida (2016), a criação do **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português** surge por oferecermos um espaço para além da sala de aula: um ecossistema comunicativo de aprendizagens aberto ao fluxo de informação sobre o conteúdo da disciplina.

Nossa intenção didática recaiu na possibilidade pedagógica de construir aprendizagens do espaço endógeno da sala de aula para um espaço exógeno de interação discursiva, o *WhatsApp*. Um movimento que, parafraseando Kenski (2012), desenhou, articulando educação e tecnologias, um novo ritmo da informação.

Assim, compreendemos um ecossistema comunicativo como um “espaço de fluxos” (CASTELLS, 2016) que reúne informações em uma rede que, em seu turno, agrupa indivíduos e pontos de vista. Acreditamos que para processos de ensino-aprendizagem, o entendimento do *WhatsApp* como um ecossistema comunicativo surte um efeito formativo gerenciador de alternativas didáticas que

conduzem professor e alunos a um universo de interação, expandindo sentidos, (in)formando para a construção de saberes.

Diante do apresentado sobre o conceito de ecossistema comunicativo de aprendizagens, evidenciamos que o presente trabalho se estabelece pela compreensão de que as novas TDICs contribuem com práticas pedagógicas dinâmicas, atuais, envolventes e inclusivas em qualquer nível de formação.

Em se tratando do público-alvo da pesquisa, alunos universitários de hoje, podemos afirmar que as práticas sociais de linguagem, via tecnologias, são uma realidade. Ressaltamos as palavras de Warhol (2009, p. 11) quando menciona que é preciso investir em uma “[...] visão positiva sobre o que uma nova geração de aprendizes pode trazer para nossas escolas e sobre como os professores podem lidar com esses alunos que cresceram com a tecnologia ao seu lado”. Atualmente, recebemos no Ensino Superior alunos com 16 e 17 anos de idade, já imersos na globalização 3.0. Portanto, sujeitos cujas interações estão atravessadas pela cultura digital, configurando-se, nessas condições, como *Homo zappiens*.

Foi pensando na relação entre tecnologia e educação que a metodologia elaborada e desenvolvida na turma de Prática de Produção Textual visou a inserção das tecnologias digitais no contexto do Ensino Superior, oportunizando o uso do *WhatsApp* como um ecossistema comunicativo propiciador de construção de aprendizagens para além da sala de aula.

3.3.3 As vivências didáticas realizadas

Como já mencionado no subtópico que caracterizou o espaço acadêmico, os encontros presenciais com a turma ocorriam duas vezes por semana, nas quartas-feiras e nas sextas-feiras, no turno vespertino.

Em linhas gerais, os encontros eram planejados em função de cumprir os conteúdos direcionados pela ementa do componente curricular. Esses encontros orientavam-se pela discussão dos textos teóricos selecionados previamente para cada aula.

Dependendo do objetivo específico de cada encontro, refletíamos sobre os conteúdos, fazíamos atividades de leitura e de escrita de gêneros acadêmicos e profissionais, levando em consideração a dimensão formativa particular da

disciplina: a de praticar com os alunos a leitura e a escrita de gêneros do discurso. Por essa razão, trata-se do ensino de Língua Portuguesa para Fins Específicos, isto é, fins acadêmicos (leitura e produção de gêneros discursivos desse campo de comunicação – resumos, artigos científicos, resenha e outros) e fins profissionais (leitura e produção de gêneros desse campo da comunicação discursiva – ata, ofício, requerimento e outros).

A dinâmica dos encontros sempre era pautada por uma proposta de ensino que estimulava o diálogo com os alunos, cuja construção do conhecimento era produzida *in loco* com os graduandos, acatando, desse modo, uma postura didática que compreende o ensino e a aprendizagem como uma ação não dada, pronta, acabada. Todavia, construída e (re)formulada no movimento dialógico da interação verbal/discursiva.

Interrogar os alunos, a nosso ver, era o caminho didático para atraí-los ao envolvimento em sala de aula. Para tanto, partíamos das dúvidas apresentadas por eles. Com esse intuito, convocávamos os alunos a se engajarem com o desenvolvimento das aulas.

Em relação à organização dos conteúdos, ela se realizou em função de três unidades temáticas: de 11/04/2018 a 02/05/2018, as discussões giravam em torno da apresentação dos conceitos de leitura e de escrita, bem como de texto, convidando os alunos a se familiarizarem com a escrita acadêmica e com movimentos de leituras críticas de diversos textos e discursos; de 04/05/2018 a 29/06/2018, estávamos na segunda unidade temática da disciplina que, por sua vez, destinou-se, intensamente, à leitura e à escrita, e reescrita, dos gêneros acadêmicos esquema, fichamento, resumos descritivo, crítico e acadêmico, artigo científico (leitura) e resenha; e de 04/07/2018 a 10/08/2018, o trabalho voltou-se para a orientação, produção e circulação de videoaulas e *podcasts* sobre as características linguísticas e discursivas dos gêneros profissionais ofício, ata, circular, memorando e requerimento.

Dessa forma, as vivências didáticas realizadas com a turma tomou corpo e proporcionou o desenvolvimento acadêmico dos alunos em função dos conhecimentos sobre os gêneros acadêmicos e profissionais.

O motivo que nos levou a produzir essa breve contextualização das vivências ergue-se pela necessidade de situarmos que a geração dos dados

dessa pesquisa, as mensagens de *WhatsApp*, é oriunda dos processos de vivenciamento nas aulas presenciais com a turma.

Em outras palavras, o que queremos e precisamos destacar é que todas as conversas realizadas no **Grupo de *WhatsApp* UFCG, ADM- Português** foram alimentadas e retroalimentadas pelas vivências em sala de aula, funcionando, portanto, como uma extensão do lido e do discutido nas atividades agendadas para o desenvolvimento da disciplina Prática de Produção Textual.

3.4 As categorias de análise

No fito de cumprir com os objetivos assumidos na pesquisa, os dados foram organizados em função da natureza de discussão que se encaminharam as interações no **Grupo de *WhatsApp* UFCG, ADM- Português** no decorrer da disciplina Prática de Produção Textual.

Nessas circunstâncias, é oportuno esclarecermos que a seleção dos fragmentos apresentados na análise deu-se a partir das diferenças de respostas, de modo que os fragmentos selecionados assim foram pelo critério de distância das colocações dos alunos evidenciadas no *WhatsApp*, funcionando, portanto, como recortes significativos de representação das respostas encontradas, evitando, com isso, a repetição de dados. Quanto à sistematização, pontuamos que levamos em consideração os conteúdos ministrados ao longo do componente curricular supracitado, o que nos permitiu a formulação das seguintes categorias de análise:

- Ecossistema comunicativo de aprendizagem em função da concepção de leitura, que contempla a construção de conhecimentos sobre o que é leitura;
- Ecossistema comunicativo de aprendizagem em função da concepção de escrita, categoria norteadas pelas discussões sobre a escrita de gêneros acadêmicos e profissionais;
- Ecossistema comunicativo de aprendizagem em função da concepção de gêneros acadêmicos, legitimada pelas trocas de mensagens cujo enfoque recaiu no entendimento sobre as necessidades de comunicação no ambiente social do discurso acadêmico;

- Ecosistema comunicativo de aprendizagem em função da concepção de gêneros profissionais, categoria que fomentou reflexões sobre as características linguísticas e discursivas dos gêneros profissionais da área de Administração;

- Ecosistema comunicativo de aprendizagem em função de aspectos interacionais, categoria voltada para o olhar analítico a respeito das estratégias de trocas conversacionais no **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português**;

- Ecosistema comunicativo de aprendizagem em função das avaliações dos alunos sobre o trabalho do professor, caracterizada por evidenciar as valorações que os acadêmicos esboçaram em relação à didática do professor da disciplina; e

- Ecosistema comunicativo de aprendizagem na perspectiva do professor-pesquisador, momento em que o olhar do professor acentua-se pela autorreflexão sobre seu trabalho docente.

Enfatizamos que o objetivo dessa última categoria surgiu da relevância de construirmos as nossas impressões de professor-pesquisador como dado da pesquisa, comungando com os pressupostos difundidos por Thiollent (2011), para quem pesquisador e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo, o que provoca, então, o efeito em espiral que nutre a característica da tipologia pesquisa-ação, a saber: ação ⇔ reflexão ⇔ ação.

Nesse instante, convocamos o capítulo da monografia que tematiza os apontamentos analíticos da pesquisa.

4 WHATSAPP, ENSINO E APRENDIZAGEM: APONTAMENTOS ANALÍTICOS

Por sua vez, o *WhatsApp Messenger* aproxima grupos já formados, criando um espaço de trocas instantâneas e privadas que amplificam as possibilidades de interação, [...]. Na educação, tem propiciado a quebra dos “muros” da escola, tanto levando o mundo exterior para dentro da sala de aula, como conectando estudantes e professores fora do tempo e espaço escolares.

(LAPA; GIRARDELLO, 2017, p. 31).

Socializar os modos como a construção do conhecimento foi desenvolvida nas interações discursivas do **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português** é o objetivo que fundamentou o presente capítulo. Nele, há a organização dos dados da pesquisa em função das seguintes categorias de análise: ecossistemas comunicativos de aprendizagens a partir da construção de conhecimentos sobre as concepções de leitura, de escrita, de gêneros acadêmicos e de gêneros profissionais, bem como foram categorizados dados que acentuam os aspectos interacionais das conversas no *WhatsApp*, as avaliações dos alunos sobre o trabalho docente na disciplina Prática de Produção Textual e a avaliação do professor-pesquisador a respeito da experiência didática vivenciada.

Nesse sentido, sete categorias configuram o comportamento textual dos apontamentos analíticos deste empreendimento científico, que primou por articular tecnologias digitais e educação em contexto universitário.

4.1 O *WhatsApp* e a construção de ecossistemas comunicativos de aprendizagens no Ensino Superior

“Todos estamos experimentando que a sociedade está mudando nas suas formas de organizar-se, de produzir bens, de comercializá-los, de divertir-se, de ensinar e de aprender” (MORAN, 2000, p. 137). A partir dessas palavras, acreditamos que o trabalho com *WhatsApp* no Ensino Superior proporciona a formação de sujeitos aprendentes (ASSMANN, 2012) que, por estarem inseridos na geração *Homo zappiens* (VEEN; VRAKING, 2009), podem fazer das atividades de linguagem, via tecnologias, experiências significativas de

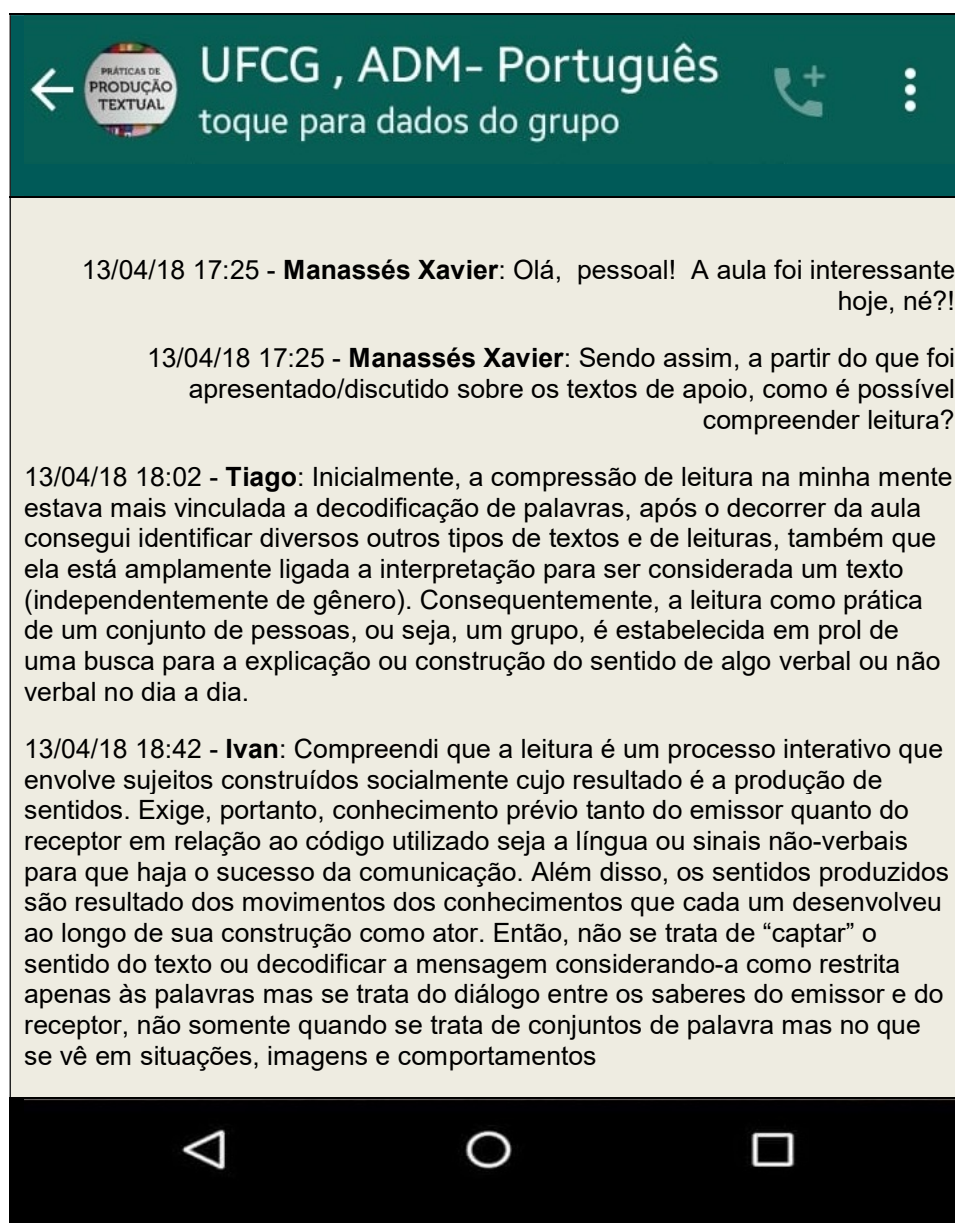
aprendizagens, ecossistemas de construção de conhecimentos capazes de, com veemência, incluírem os sujeitos envolvidos em práticas sociais de linguagem no âmbito do letramento digital.

Nesse momento, apresentamos as categorias de análise desta monografia.

4.1.1 Ecossistema comunicativo de aprendizagem em função da concepção de leitura

Vejamos a figura a seguir que trata da construção do conceito de leitura.

FIGURA 05 – A concepção de leitura em foco



Fonte: WhatsApp do pesquisador

Como vemos, iniciamos as atividades no grupo do *WhatsApp* no dia 13/04/2018. Na ocasião, chamamos os alunos para apresentarem o que compreenderam sobre leitura a partir do que foi discutido em sala de aula.

O texto teórico de apoio foi de Koch e Elias (2011), intitulado de *Leitura, texto e sentido*, compilado no livro *Ler e Compreender: os sentidos do texto* (conforme sinalizado nas referências bibliográficas do Plano de Curso da disciplina – Apêndice A). Em linhas gerais, as autoras apresentam três concepções de leitura, a saber: leitura com foco no autor, com foco no texto e com foco na interação.

A leitura com foco no autor trata da concepção de língua enquanto representação do pensamento e corresponde a um sujeito psicológico, dono de suas vontades. O ato de ler, nessa concepção, é uma atividade de captação das ideias do autor, sem considerar as experiências do leitor.

A leitura com foco no texto assume uma concepção de língua enquanto estrutura, fruto de um sistema codificado, estático (XAVIER, 2018). Nessa perspectiva, a leitura é entendida como um exercício que se prende ao texto e crê que tudo está dito no dito, no posto.

Por fim, as autoras Koch e Elias (2011) situam a concepção de leitura com foco na interação: concepção atualmente adotada pelos estudos linguísticos. Nela, o sentido do texto é construído na interação e a leitura, por sua vez, é vista como uma atividade interativa de produção de sentidos social e historicamente situados.

A partir dessa contextualização de conceitos, observemos as palavras de **Tiago**¹⁰: *“Inicialmente, a compressão¹¹ de leitura na minha mente estava mais vinculada a decodificação de palavras, após o decorrer da aula consegui identificar diversos outros tipos de textos e de leituras”* (TIAGO, FIGURA 05). É

¹⁰ No interesse de preservarmos as identidades dos alunos envolvidos na pesquisa, os seus nomes foram apresentados, nessa análise, de modo fictício. Por uma escolha pessoal do pesquisador, os nomes foram inspirados nos personagens da telenovela brasileira *Vale Tudo*, de Gilberto Braga, Aguinaldo Silva e Leonor Bassères, com direção geral de Dennis Carvalho e exibida pela Rede Globo de Comunicação de 16 de maio de 1988 a 06 de janeiro de 1989, há exatos 30 anos: eis nossa homenagem a esse clássico da teledramaturgia nacional.

¹¹ Destacamos que na apresentação das postagens dos alunos prezamos pela forma ortográfica contida no **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português**. Nesses termos, não providenciamos uma higienização linguística. Todavia, respeitamos a escrita dos textos originais.

oportuno pontuarmos da informação expressa por **Tiago** a demarcação do fator temporal (“*inicialmente*” e “*após*”) impactando a sua formação.

Esse dado revela um processo de desconstrução de conceitos comumente entendido de que pensar em leitura significa, exclusivamente, pensar na leitura do texto verbal. O que o posicionamento do aluno demonstra trata-se do desdobramento das discussões realizadas em sala de aula de que a leitura é um ato de compreensão, que depende tanto do conhecimento de língua como do conhecimento enciclopédico do leitor, proporcionando, nessa linha de raciocínio, a concepção de língua e, conseqüentemente, de leitura enquanto interação, enquanto prática social.

É por essa razão que **Tiago** construiu seu pensamento sobre o que é leitura levando em consideração o seu vínculo à interpretação, à busca “[...] *para a explicação ou construção do sentido de algo verbal ou não verbal no dia a dia*” (TIAGO, FIGURA 05).

Ler como uma prática de construção de sentidos também foi convocada pela leitura¹² de **Ivan**, para quem “[...] *leitura é um processo interativo que envolve sujeitos construídos socialmente cujo resultado é a produção de sentidos*” (IVAN, FIGURA 05).

A intenção metodológica de apresentar as concepções de leitura com foco no autor, foco no texto e foco na interação firmou-se, justamente, pela necessidade de proporcionar aos alunos a formulação do conceito de leitura, bem como de língua, como um processo, por natureza, interativo.

Torna-se relevante destacar que essas concepções não podem ser compreendidas como estanques. Pelo contrário, estão em franco diálogo. A compreensão, na verdade, precisa caminhar no direcionamento que entende que a concepção de interação não nega as demais. Todavia, as amplia, percebendo que a leitura é uma atividade complexa e que não se limita, apenas, ao posto pelo código linguístico, mas na reunião de elementos linguísticos e extralinguísticos que estão à disposição dos sentidos possíveis, sentidos contextualmente situados. Portanto, ler não convoca quaisquer sentidos, convoca sentidos possíveis.

¹² Estamos concebendo as mensagens postadas no **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM-Português**, sobretudo, pelos alunos, como leituras sobre o conhecimento construído pela participação na disciplina Prática de Produção Textual.

Outro destaque da participação de **Ivan** no **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português** sobre o conceito de leitura corresponde ao modo de apropriação do discurso teórico contido no texto lido de Koch e Elias (2011) e nas nossas explicações durante a aula: “[...] *os sentidos produzidos são resultado dos movimentos dos conhecimentos que cada um desenvolveu [...] não se trata de “captar” o sentido do texto ou decodificar a mensagem [...] mas se trata do diálogo entre os saberes do emissor e do receptor*” (IVAN, Figura 05, grifos do autor).

Por **Ivan**, o uso das expressões “*movimentos do conhecimento*”, “*captar*” e “*diálogo entre os saberes*” acentuou o seu modo de apropriação dos conceitos trabalhados em sala e expandidos no **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português**. Do ponto de vista do ensino, demonstra que a seleção do texto teórico e a sua explicação em sala de aula alcançaram os alunos, surtindo um efeito formativo. Do ponto de vista da aprendizagem, os dados põem em relevo a forma como os alunos se apropriaram do que estava sendo discutido, ou seja, evidencia a influência das experiências didáticas vivenciadas nas percepções dos acadêmicos observadas em suas inscrições no *WhatsApp*.

É, nesse contexto, que enfatizamos o potencial formativo do *WhatsApp* nessa intervenção como um meio que proporcionou aprendizagens, como uma interface. O grupo funcionou como uma possibilidade pedagógica concebida como uma estratégia de convocar os alunos a participarem, a envolverem-se em uma atividade de reflexão para além dos muros da universidade.

Um dos resultados dessa estratégia incide na criação desse ecossistema comunicativo de aprendizagens que estimulou a participação dos alunos, expandindo os seus pontos de vista sobre o conteúdo trabalhado em sala.

Comungamos com Serafim e Sousa (2011) quando mencionam que os espaços educativos precisam estimular a troca de saberes e a construção de reflexões e práticas transformadoras. Acreditamos que o uso do *WhatsApp* na educação possa oferecer essa troca de saberes.

Nesse cenário, é imprescindível que a escola e a universidade se apropriem “[...] dos recursos tecnológicos, dinamizando o processo de aprendizagens. [...] o professor pode utilizar-se de um aparato tecnológico [...] visando à transformação da informação em conhecimento” (SERAFIM; SOUSA, 2011, p. 23).

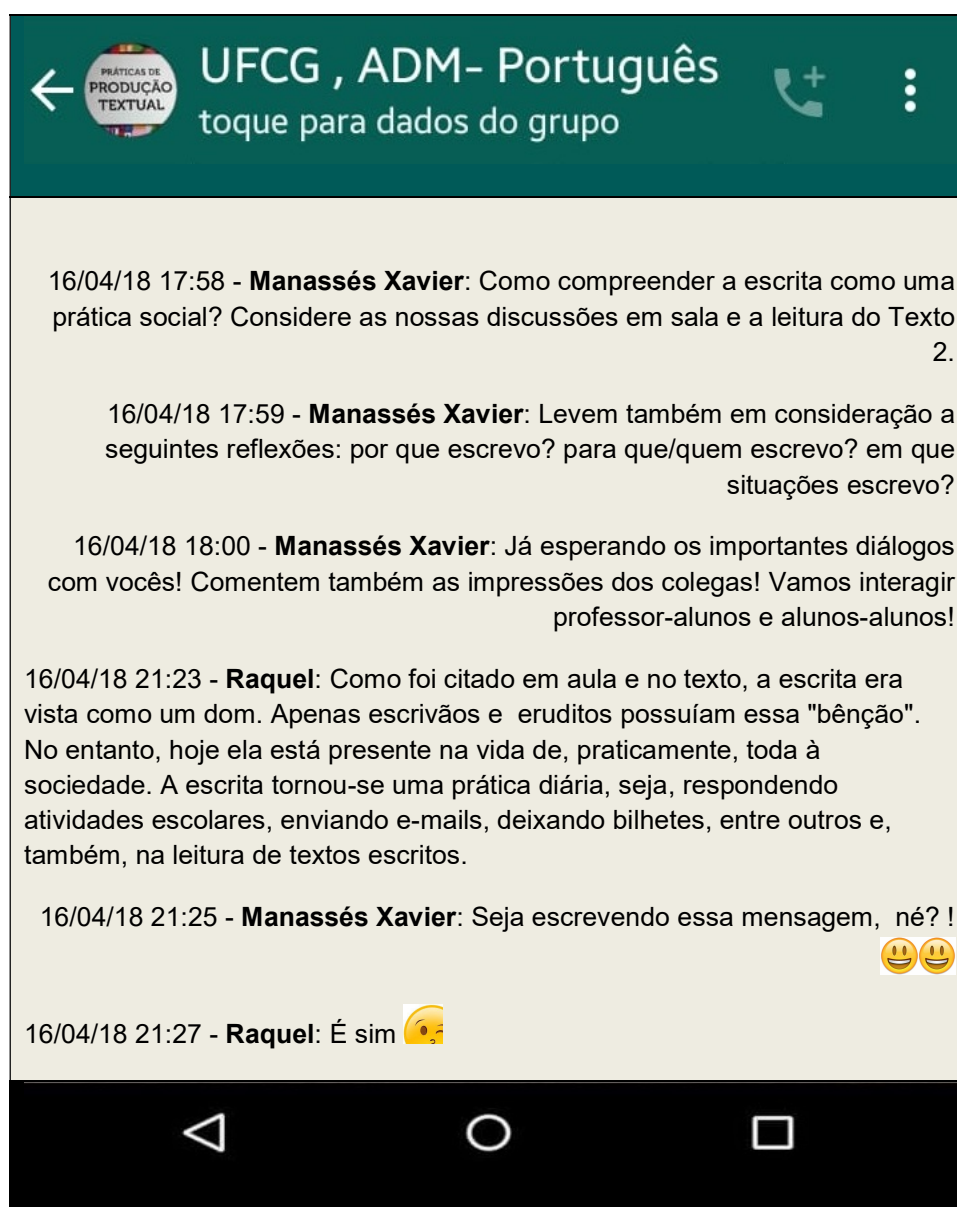
Sob essa finalidade pedagógica, procuramos associar tecnologias digitais e educação, oportunizando, pelos multiletramentos, a troca de aprendizagens, a expansão de sentidos.

A seguir, chamamos o próximo subtópico que congrega dados a respeito da construção de conhecimentos sobre a concepção do ato de escrever.

4.1.2 Ecosistema comunicativo de aprendizagem em função da concepção de escrita

Essa categoria concentra-se no estudo sobre a escrita, conforme figura.

FIGURA 06 – A concepção de escrita em foco (I)



Fonte: *WhatsApp* do pesquisador

Os diálogos no grupo, geralmente, partiam de um questionamento nosso, de uma pergunta norteadora que funcionava como um pontapé para se desenvolver, a partir desse momento, a construção de um diálogo situado em um contexto de ensino-aprendizagem, em um evento de letramento, isto é, um episódio observável que surge de práticas de letramentos, como nos apresentou Marcuschi (2001), tendo como fundamento os estudos de David Barton.

Assim, as perguntas norteadoras por nós elaboradas representavam uma estratégia didática para darmos início a mais um episódio de ecossistema comunicativo de aprendizagens. Especialmente na **Figura 06 – A concepção de escrita em foco (I)**, observamos que o tema da discussão incorria sobre a definição de escrita.

O Texto 2 expresso no questionamento refere-se ao de Koch e Elias (2010), intitulado de *Escrita e interação* e publicado no livro *Ler e escrever: estratégias de produção textual* (conforme as referências bibliográficas do Plano de Curso – ver Apêndice A¹³).

Nesse capítulo, as autoras apresentam o conceito de escrita, assim como produzido no texto sobre leitura, através da relação da escrita com foco na língua, foco no escritor e foco na interação. O objetivo do texto reivindica a necessidade de compreensão da escrita enquanto resultado de propósitos comunicativos da vida em sociedade.

Nesses termos, a perspectiva de entender a escrita enquanto uma prática social, enquanto uma atividade processual, não linear e atravessada por atos recursivos, ou seja, atos de idas e vindas, é difundida por Koch e Elias (2010) no texto trabalhado em sala de aula.

Por meio dessa discussão é que foi abordado, na disciplina Prática de Produção Textual, um panorama explicativo que pregava a concepção da escrita como uma prática de linguagem eminentemente social, advinda das efetivas vivências de interação discursiva.

Nessas circunstâncias, no **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português**, em sua leitura, **Raquel** apresentou essa concepção: a escrita “[...] *está presente na vida de, praticamente, toda à sociedade. A escrita tornou-se uma prática*

¹³ No Plano de Curso, onde ler-se – KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2010 –, ler-se-á – KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

diária” (RAQUEL, FIGURA 06). O sentido de uma visão de escrita sob as lentes de prática, de vivenciamento social, foi convocado pela aluna, que, inclusive, citou a perspectiva de escrita enquanto dom.

Essa perspectiva de escrita sinaliza que apenas poucos privilegiados possuem o dom de escrever. A concepção de escrita enquanto interação, como apresentada por Koch e Elias (2010) e discutida em sala, põe em crise essa concepção de dom e encaminha ao entendimento de que a escrita é vista como uma prática, como um exercício diário, como um trabalho de aprimoramento que só se evidencia pela experiência, pelo contato com essa tecnologia.

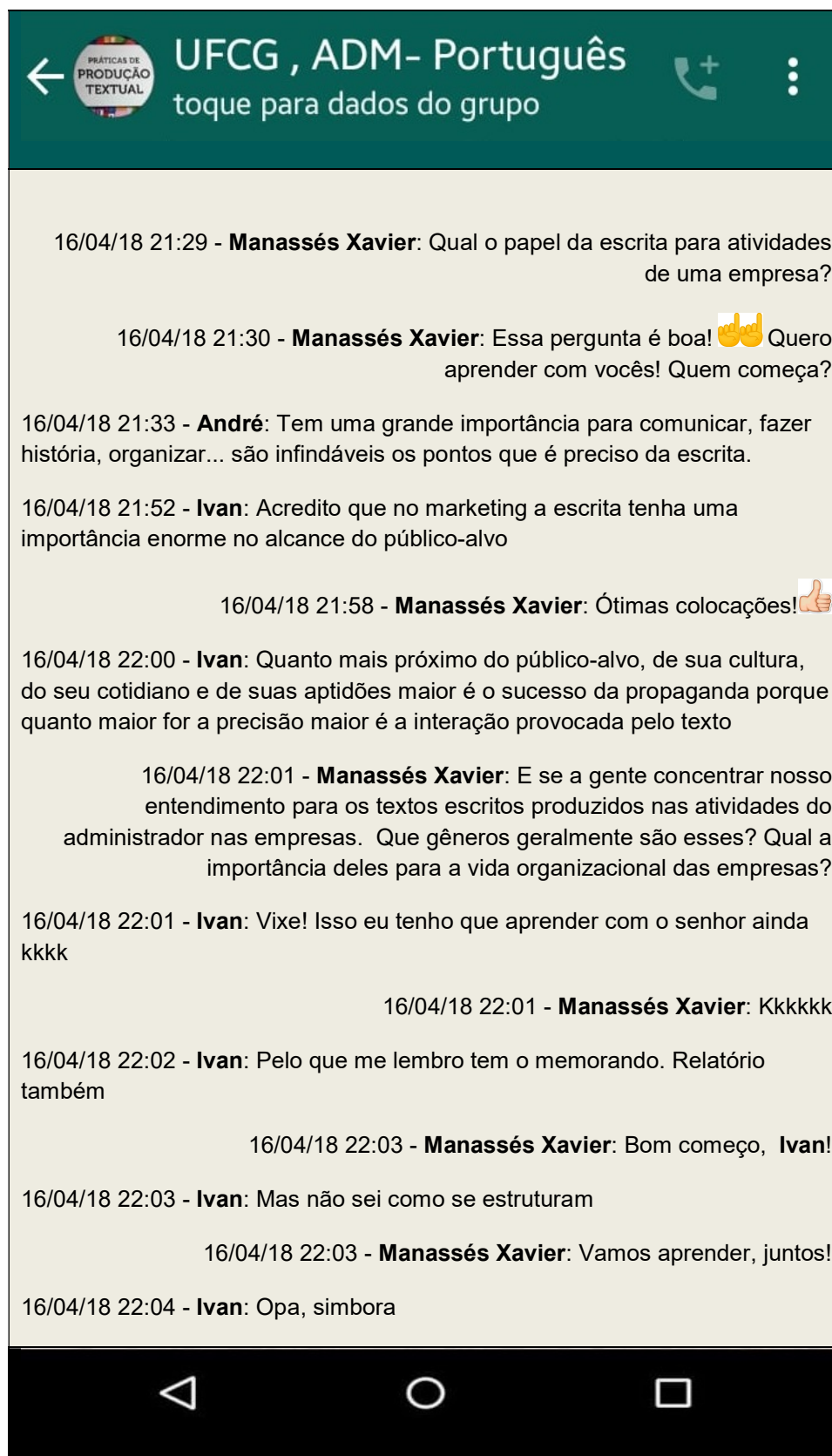
Por essa assertiva, é possível depreender que são os processos interativos da língua em sociedade que exigirão o exercício contínuo da prática da escrita. As habilidades e as competências com essa modalidade da língua surgirão a partir do uso desses exercícios, que cumprirão com as necessidades comunicativas dos usuários, distanciando-se, por conseguinte, da concepção de escrita como um dom. Logo, para a linguística contemporânea, escrever não é um dom. Porém, uma prática, um processo, um trabalho erguido a partir de escrita e reescritas.

A noção de escrita como interação foi recrutada quando **Raquel** citou dois gêneros discursivos, a saber: “*e-mails*” e “*bilhete*”. A nossa motivação em enfatizar que a escrita da mensagem do *WhatsApp* também representa um exemplo de necessidade comunicativa adere essa tentativa de construir nos alunos o conhecimento de que, assim como na leitura, estamos constantemente escrevendo: seja na produção de textos mais elaborados, como um requerimento, um aviso para público específico, um currículo; seja na produção de textos do cotidiano mais simples, como um bilhete, uma lista de compra, uma anotação, uma mensagem em uma rede social etc.. Inclusive, o uso do emoji “😊” em nossa interação evidencia a natureza informal, porém, didática, que o *WhatsApp* pode assumir. Trata-se de uma característica multimodal da composição do gênero e que, também, foi replicada por **Raquel** ao inserir o emoji “👉” em sua resposta.

Essa proposta distancia-se, por exemplo, da visão de que só escrevemos quando estamos na escola ou em uma situação social formal. Não. Ela endossa a noção de que estamos, diariamente, envolvidos em práticas de letramentos que condicionam o uso da escrita.

Nesse instante, leiamos a próxima figura.

FIGURA 07 – A concepção de escrita em foco (II)



Fonte: *WhatsApp* do pesquisador

Esse dado nos orienta ao olhar específico para a escrita em contexto profissional. Trata-se de uma mediação pontual que o desenrolar da conversa no **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português** nos proporcionou, servindo, nesse fito, de evento de letramento para introduzir uma discussão sobre a escrita e o trabalho do administrador e para, conseqüentemente, estimular práticas de letramentos, ou seja, incentivar a construção de compreensões, de significados.

A escrita enquanto fator de organização das atividades comunicativas de uma empresa foi pontuado por **André**: *“Tem uma grande importância para comunicar, fazer história, organizar... [...]”* (ANDRÉ, FIGURA 07).

A escrita enquanto fator de interação foi mencionado por **Ivan**: *“Quanto mais próximo do público-alvo, de sua cultura, do seu cotidiano e de suas aptidões maior é o sucesso da propaganda porque quanto maior for a precisão maior é a interação provocada pelo texto”* (IVAN, FIGURA 07).

Das palavras de **Ivan**, destacamos duas observações: a primeira caminha na direção que, ao escrever, o autor realiza a imagem do seu possível leitor; a segunda considera que o leitor é afetado pela escrita. Esse jogo elucida a natureza da escrita enquanto um fenômeno de interação social.

A **Figura 07 – A concepção de escrita em foco (II)** ainda esboça uma interação entre o professor e **Ivan**, tendo como pano de fundo a reflexão sobre os gêneros na vida organizacional das empresas. No diálogo, **Ivan** citou dois: o *“memorando”* e o *“relatório”*.

O teor significativo desse episódio de letramento é o chamamento do aluno para o objetivo da ementa da disciplina Prática de Produção Textual, que se compromete a efetivar a leitura e a produção escrita de gêneros profissionais, como os citados pelo aluno. Esse chamamento evidenciou uma (não) prática de letramento de **Ivan**: a falta de conhecimento a respeito dos gêneros profissionais. O dado salienta a natureza de ampliação das discussões em sala de aula para além dela, como assim se insere a intenção metodológica da criação, via *WhatsApp*, de um ecossistema comunicativo de aprendizagens.

Nesses termos, o **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português** cumpriu com o papel de trazer à memória os objetivos geral e específicos da disciplina em questão, alargando, desse modo, vivências, proporcionando a oportunidade de aprendizagens em outros espaços, confirmando a importância do uso de tecnologias digitais em prol de uma formação cada vez mais atenta/curiosa.

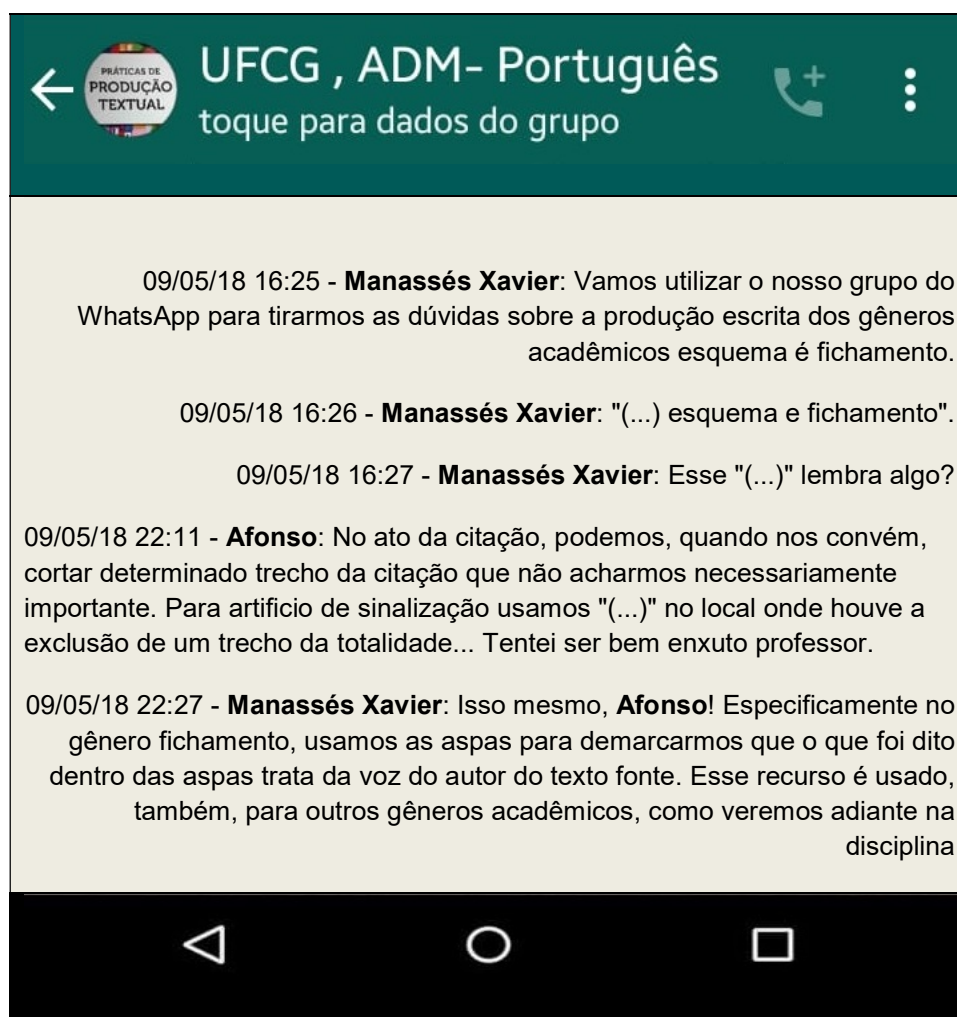
Ainda destacamos, na figura em questão, os emojis “👉” (elemento dêitico, situacional) e “👍” (elemento de aprovação do professor ao colocado pelos alunos no grupo), e o “Kkkkkk” (efeito de expressividade típica da conversação oral que indica risos), como evidências da multimodalidade no *WhatsApp*.

Sobre os gêneros acadêmicos, sinalizamos a próxima categoria de análise.

4.1.3 Ecossistema comunicativo de aprendizagem em função da concepção de gêneros acadêmicos

No intuito de apresentarmos os dados dessa categoria, selecionamos três recortes que abordam as experiências dos alunos com a produção dos gêneros acadêmicos fichamento, resenha e resumos descritivo e crítico. Vejamos.

FIGURA 08 – A concepção de gêneros acadêmicos em foco (I)



Fonte: *WhatsApp* do pesquisador

A figura apresentada reúne um momento do **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português** em que estava sendo discutida a produção dos gêneros acadêmicos esquema e fichamento. No entanto, antes de darmos prosseguimento à análise da referida figura, convém situarmos o que estamos compreendendo por gêneros acadêmicos.

No Capítulo 2, *Tecnologias Digitais na Educação: apontamentos teóricos*, destacamos que, nessa pesquisa, tomamos como empréstimo a visão bakhtiniana de gêneros do discurso, a qual preconiza que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados que constituem os diferentes campos da comunicação discursiva. Assim sendo, podemos compreender os espaços de interação social da academia, o contexto universitário em seus diferentes níveis de formação, como um exemplo de campo de comunicação discursiva. Daí, a noção de gêneros acadêmicos.

Por essa razão, os gêneros acadêmicos podem ser entendidos como o conjunto de textos que são lidos e produzidos (na escrita e na oralidade) em função das demandas comunicativas da Educação Superior¹⁴. Dentre os gêneros acadêmicos escritos, citamos: resumos, esquemas, fichamentos, resenhas, dissertações, monografias, teses e outros; dentre os gêneros acadêmicos orais, exemplificamos: palestras, seminários, comunicações orais, conferências, defesas de trabalhos etc..

É com essa finalidade que a ementa do componente curricular Prática de Produção Textual se legitima por aproximar os recém-chegados universitários ao Curso de Administração da UFCG ao universo, sobretudo, da escrita acadêmica, pois “Os alunos que ingressam na universidade precisam lidar com diferentes exigências de escrita [...] a passagem do ensino básico para o ensino superior nem sempre é tarefa fácil” (SILVA, 2012, p. 57).

O compromisso formativo de, didaticamente, aproximar os alunos às demandas de leituras, de escrita, bem como de oralidade, do discurso acadêmico materializado em textos vinculados a gêneros é o que mobiliza a relevância desse componente curricular, que prioriza o trato com o estudo da Língua Portuguesa

¹⁴ Diferentemente da nomenclatura Ensino Superior, a expressão Educação Superior abarca um número maior de formação: para além da formação inicial (a graduação, ou seja, o Ensino Superior), há a formação continuada que aglutina, por exemplo, a pós-graduação com cursos de *lato sensu* (especializações) e *stricto sensu* (mestrados e doutorados).

para Fins Específicos de uso, o acadêmico, como apresentado nessa categoria de análise, e o profissional, como o apresentado na categoria vindoura.

Ditas essas palavras, na **Figura 08 – A concepção de gêneros acadêmicos em foco (I)**, encontramos uma situação em que estamos discutindo sobre as características linguísticas dos gêneros esquema e fichamento, no que toca, particularmente, o uso dos recursos de pontuação reticências e aspas “(...)”.

Propositadamente, perguntamos aos alunos se eles se lembravam da função das reticências no gênero fichamento – gênero que, à época, estava sendo estudado. O decorrer da conversa no **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM-Português** gerou uma colocação de **Afonso** que explicou a funcionalidade dessa pontuação na construção do gênero em questão: *“No ato da citação, podemos, quando nos convém, cortar determinado trecho da citação que não acharmos necessariamente importante. Para artifício de sinalização usamos “(…)” no local onde houve a exclusão de um trecho da totalidade... Tentei ser bem enxuto professor.”* (AFONSO, FIGURA 08).

A explicação do aluno socializou com os demais colegas e conosco uma das características do fichamento de citação: a de, no movimento de se reportar ao dito pelo autor do texto fonte, quando o autor do fichamento julga desnecessária a informação concentrada no meio da citação, o uso de [...] representa, linguisticamente, que houve uma interrupção do que foi dito pelo original.




Em se tratando do uso das aspas, há uma explicação nossa que demonstra a função desse artifício nos textos acadêmicos como recurso que orienta para o fato de que o que, literalmente, estamos escrevendo não nos pertence, mas a determinado autor.

A questão da autoria, nesse evento de letramento, se evidencia e, de modo didático, nos ajudou a construir com os alunos uma discussão de que precisamos ter cuidado com plágios e autoplágios, uma vez que ambos se tratam de crimes contra o direito autoral.

Assim, o trabalho com as aspas nos proporcionou apresentar aos acadêmicos o movimento retórico de saber citar e de saber se posicionar sobre a citação de forma devida, de maneira crítica, esboçando, no texto, o que o outro diz e o que diz a interpretação do aluno sobre o que o outro – o autor do texto fonte – diz.

No que toca, especificamente, à produção escrita de resumos descritivos e críticos, chamamos a **Figura 09 – A concepção de gêneros acadêmicos em foco (II)**.

FIGURA 09 – A concepção de gêneros acadêmicos em foco (II)

←  **UFCG , ADM- Português**  
toque para dados do grupo

13/06/18 20:00 - **Manassés Xavier**: Gostaria de saber de vocês quais as impressões sobre o trabalho de produção escrita dos resumos descritivos e críticos.

13/06/18 20:00 - **Manassés Xavier**: Quais os desafios? Os obstáculos? As superações?

13/06/18 20:02 - **Manassés Xavier**: No aguardo de respostas, para que possamos, juntos no WhatsApp, construir reflexões sobre a prática de produção escrita de gêneros acadêmicos!

13/06/18 20:02 - **André**: Eu ainda tenho dificuldade em formular uma boa crítica 😞

13/06/18 20:05 - **Raquel**: Eu tbm.. infelizmente 😞😞😞

13/06/18 20:05 - **André**: Dificuldade em como criticar, quando criticar e oq criticar, sempre acho que estou deixando algo por incompleto 😞😞😞😞😞😞

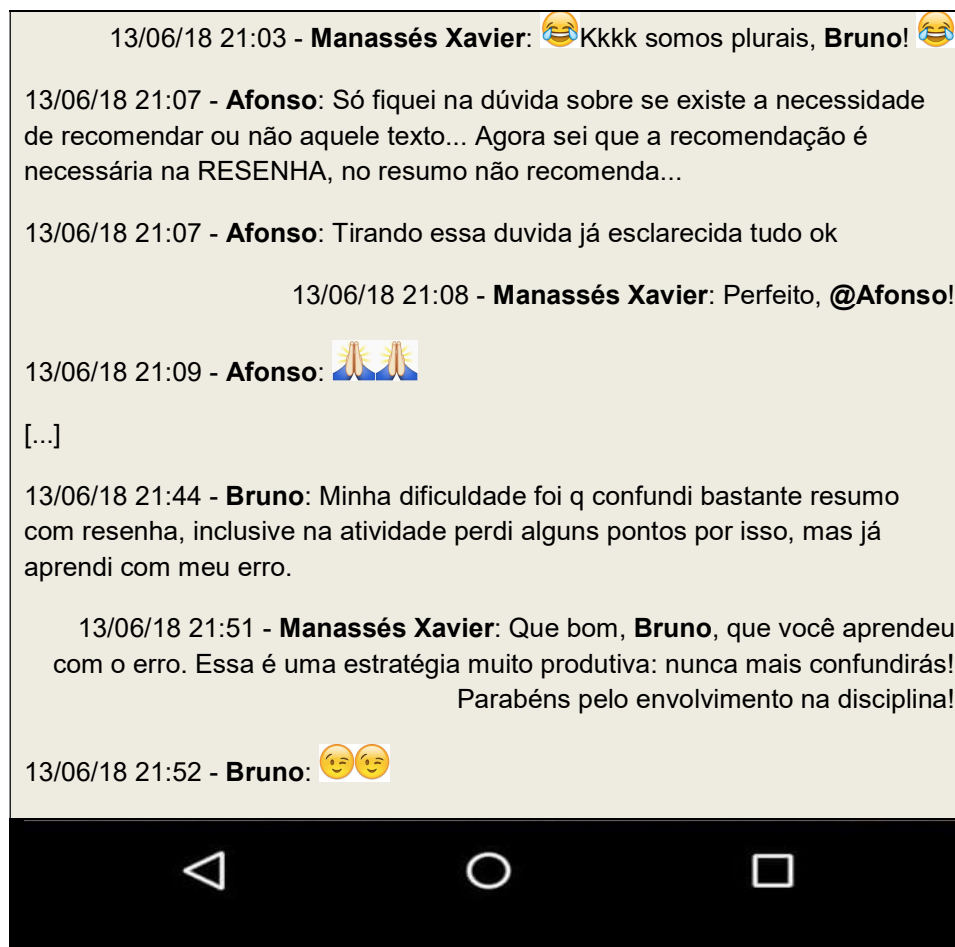
13/06/18 20:39 - **Bruno**: Tenho dificuldade na crítica, e tambem na gestao das vozes. Nao me entra ter que usar 1 pessoa do plural

13/06/18 20:53 - **Manassés Xavier**: Todos nós temos, **André**, **Raquel** e **Bruno**!

13/06/18 20:55 - **Manassés Xavier**: O que precisas investir, **Bruno**, é em não ter medo de se posicionar. O gerenciamento de vozes te auxilia nisso! Vamos à reescrita?!

13/06/18 20:57 - **Manassés Xavier**: **Raquel**, tens um potencial enorme! Invista em uma crítica que realce o seu olhar avaliativo sobre o texto de Rossés (2014)!

13/06/18 21:01 - **Manassés Xavier**: A linguagem, **André**, é, por natureza, incompleta. Tente em suas produções prestar atenção aos movimentos retóricos dos gêneros acadêmicos. Preenchendo os movimentos, a sensação de incompletude pode ser diminuída. Ansioso por sua reescrita!



Fonte: *WhatsApp* do pesquisador

Como vemos, o enquadramento de nossa estratégia de estabelecimento de interação com os alunos se concentrou na tentativa de fazer com que os acadêmicos relatassem os desafios, os obstáculos e as superações do trabalho de produção escrita dos resumos.

A principal dificuldade apresentada pelos alunos foi a de desenvolver a crítica na produção do resumo crítico: **André** – “*Eu ainda tenho dificuldade em formular uma boa crítica* 😞”, **Raquel** – “*Eu tbm.. infelizmente* 😞😞😞” e **Bruno** – “*tenho dificuldade na crítica*” (ANDRÉ; RAQUEL; BRUNO, respectivamente, FIGURA 09). O emoji “😞”, pela escrita multimodal, salienta as suas angústias.

De acordo com as orientações dadas em sala de aula, os alunos precisavam produzir um resumo descritivo e um resumo crítico de algum capítulo do livro de Rossés (2014)¹⁵.

¹⁵ ROSSÉS, Gustavo Fontinelli. **Introdução à Administração**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria: Rede e-Tec Brasil, 2014.

O desafio da atividade era, em um primeiro momento, responder a seguinte pergunta: o que o texto diz? e, em um segundo momento, responder as perguntas: o que o texto diz? e o que eu avalio sobre o texto? A resposta ao primeiro momento gerou a produção do resumo descrito e as respostas ao segundo momento, o resumo crítico. Discussões outras sobre as características linguísticas e discursivas dos gêneros acadêmicos resumos descritivos e críticos foram vivenciadas com os alunos. Essas discussões não entrarão nessa análise.

Esse fato evidencia-se por compreendemos o *WhatsApp* como um ecossistema que ampliou o ecossistema comunicativo de aprendizagem da sala de aula: este, não se constitui recorte de dados da pesquisa. No entanto, em alguns momentos da análise, nos reportaremos à sala de aula como possibilidade de melhor situarmos o contexto de produção a que estamos nos referindo.

Em se tratando, particularmente, da atividade de produção escrita dos gêneros acadêmicos resumos descritivo e crítico, o objetivo didático de formação era oportunizar aos acadêmicos experiências de linguagens que os fizessem compreender o movimento de escrever, em tom de síntese, a principal discussão trazida pelo texto fonte, o que configura os interesses linguísticos e discursivos do resumo descritivo, através da unidade retórica de resumir; para além desse movimento, há o de escrever, também sob o tom de síntese, a respeito do que o autor do resumo – aluno do Ensino Superior – trazia de consideração sobre o texto fonte, o que configura os interesses linguísticos e discursivos do resumo crítico, através das unidades retóricas de resumir e avaliar.

Desse modo, é possível depreender que o resumo descritivo contempla o intento de sintetizar as palavras do texto que originou a produção do resumo; enquanto que o crítico, além de sintetizar, adquire a unidade de avaliar. Isso implica dizer que nem todo resumo é crítico. Todavia, o resumo crítico admite trechos de descrição.

Esse jogo era o que estava no centro da discussão do **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português**. Os desafios citados pelos alunos baseavam-se, justamente, na necessidade de escreverem sobre e de se posicionarem sobre, efetivando, nessa segunda situação, a crítica.

Do ponto de vista linguístico, um dos caminhos para se observar a passagem de uma descrição para uma avaliação está no gerenciamento de vozes: comumente, quando descrevemos, escrevemos em terceira pessoa, do

singular ou do plural, e, quando avaliamos, escrevemos em primeira pessoa, do singular ou do plural¹⁶.

A questão do gerenciamento de vozes foi tocada por **Bruno**: “*Tenho dificuldade na crítica, e também na gestão das vozes. Não me entra ter que usar 1 pessoa do plural*” (BRUNO, FIGURA 09). Com base nessa declaração, tivemos a oportunidade de esclarecer ao aluno que, em se tratando da crítica, é preciso não ter receio de inscrever-se no texto. Para tanto, o uso de primeira pessoa é uma forma linguística de, objetivamente, seguindo os parâmetros do discurso acadêmico que requer uma linguagem objetiva, marcar um posicionamento: “entendemos que”, “concordamos com”, “não concordamos com” etc..

No que tange às aproximações entre os gêneros resumo crítico e resenha, o **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português** funcionou para dirimir as dúvidas dos alunos sobre as características que especificam o resumo crítico e a resenha. A noção de unidades retóricas nos orienta: no resumo crítico, temos duas unidades – a de resumir e a de avaliar –; enquanto que na resenha, temos quatro unidades – a de contextualizar o texto resenhado, a de resumir, a de avaliar e a de recomendar, ou não, o texto fonte a determinado público-alvo.

Como vemos, são as presenças de mais duas unidades – a de contextualizar e a de recomendar, ou não, – que diferenciam os dois gêneros: resumo crítico e resenha. Nesse sentido, **Afonso** esboçou no grupo a existência dessa dúvida que, em seu turno, foi, mais uma vez, esclarecida pelas conversas construídas, comunicativamente, no ecossistema de aprendizagens *WhatsApp*. O emoji “🙏” ratifica, imagetivamente, a satisfação do aluno com a aprendizagem.

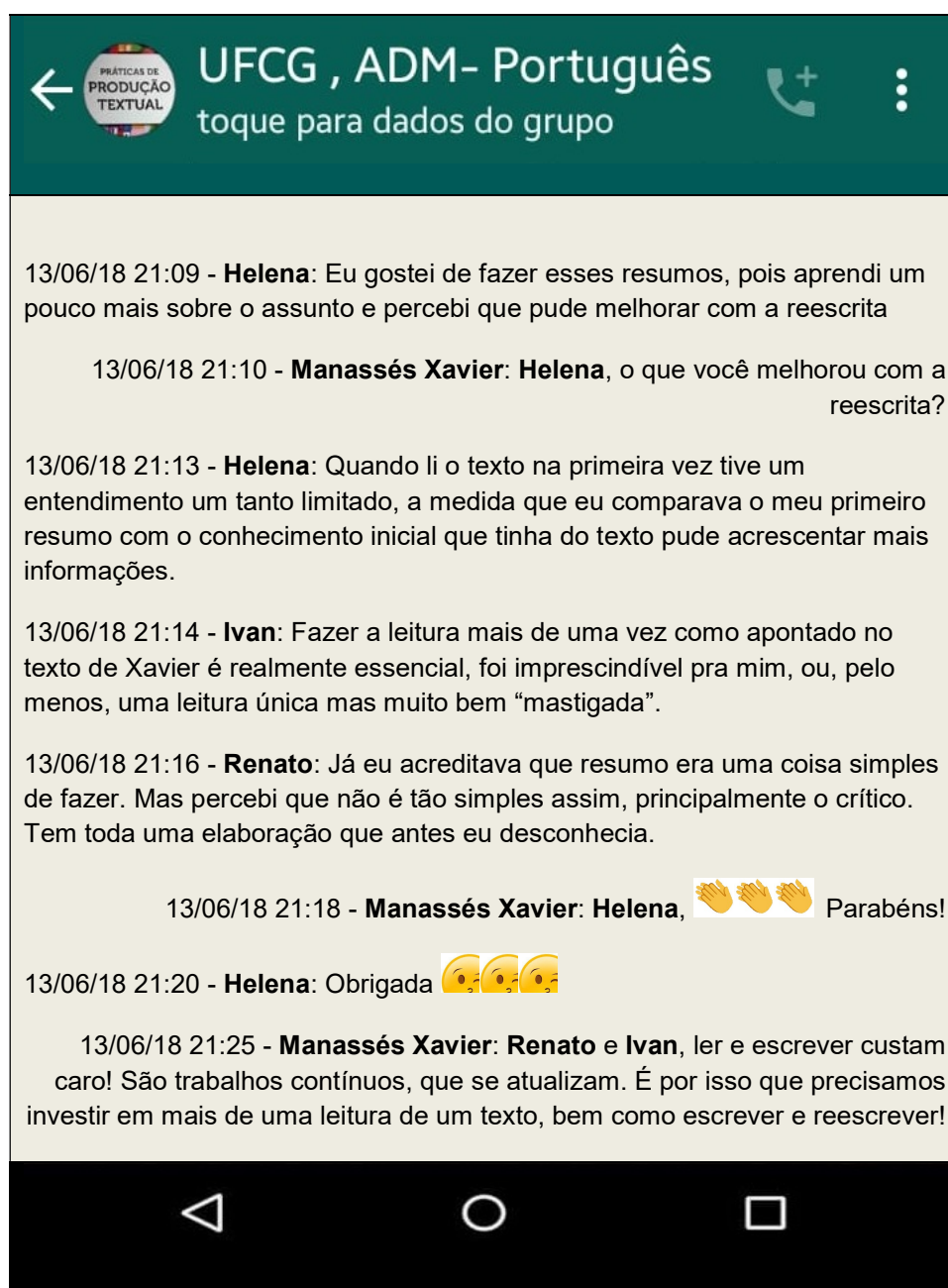
A aproximação entre os gêneros resumo crítico e resenha também foi demonstrada por **Bruno**. Nesse caso, o aluno destacou que foi pelo “erro” cometido que a aprendizagem emergiu. As aproximações entre esses dois gêneros ocorrem pelo compartilhamento das unidades retóricas resumir e avaliar. Entretanto, a diferenciação se dá pelo fato de que na resenha acrescentam-se as unidades de contextualizar e de recomendar, ou não.

¹⁶ Não estamos, aqui, engessando os usos linguísticos. Didaticamente, o gerenciamento de vozes nos gêneros acadêmicos cumpre com esse papel de demarcar as unidades retóricas de resumir e de avaliar. Porém, não estamos afirmando que, exclusivamente, só avaliamos, sobretudo, em primeira pessoa. Os usos linguísticos mostram que os fenômenos de linguagem não podem ser categorizados de modo fechado, mas analisados de forma contextualizada.

Por meio da colocação do aluno no **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM-Português**, pudemos encorajá-lo a prosseguir no caminho da construção de aprendizagens que a disciplina estava oferecendo da sala de aula ao *WhatsApp*.

A próxima figura apresenta a continuidade da comunicação exposta na figura anterior. No entanto, enfatizando a atividade de reescrita e a aprendizagem sobre as características dos gêneros acadêmicos.

FIGURA 10 – A concepção de gêneros acadêmicos em foco (III)



Fonte: *WhatsApp* do pesquisador

A função pedagógica da reescrita é posta em evidência. Mas, o que é reescrever? É ter a oportunidade de voltar ao texto produzido e incorporar novas informações, corrigir pontos que a produção textual, em primeira versão, não satisfaz ao gênero do discurso proposto, como, por exemplo, questões linguísticas inadequadas, questões discursivas impróprias à situação comunicativa de produção e, principalmente, de circulação do gênero, dentre outras.

Dessa maneira, reescrever significa voltar ao escrito e ampliá-lo, e, de algum modo, alterá-lo em prol do seu melhoramento. No contexto do processo de ensino-aprendizagem, a reescrita é o momento em que o professor oferece ao aluno um retorno à produção escrita empreendida – atividade bastante recorrente no trabalho com gêneros acadêmicos. É o momento, então, que o professor orienta caminhos que façam o aluno avançar em sua produção.

Esse momento foi, de forma acentuada, trazido à tona no ecossistema comunicativo de aprendizagem que elegemos como possibilidade pedagógica de construção de conhecimento: o **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português**.

Nele, **Helena** demonstrou a vivência na disciplina impactando a sua formação a partir da reescrita: *“Eu gostei de fazer esses resumos, pois aprendi um pouco mais sobre o assunto e percebi que pude melhorar com a reescrita”* (HELENA, FIGURA 10).

Como forma de socializar com os demais colegas no *WhatsApp*, perguntamos a **Helena** o que ela destacaria de melhora em sua escrita após o ato de reescrever. Prontamente, a aluna respondeu: *“Quando li o texto na primeira vez tive um entendimento um tanto limitado, a medida que eu comparava o meu primeiro resumo com o conhecimento inicial que tinha do texto pude acrescentar mais informações.”* (HELENA, FIGURA 10).

Percebamos, na leitura de **Helena**, o quanto esse dado é significativo. A acadêmica convoca, justamente, a concepção de escrita, como de leitura, enquanto uma atividade processual, como uma atividade em construção, o que sinaliza à noção de linguagem como fruto de uma interação linguística e discursiva constantes.

As palavras de **Ivan** legitimaram as de **Helena**, evidenciando a construção de conhecimento erguida no desenrolar da conversa no *WhatsApp*: *“Fazer a*

leitura mais de uma vez como apontado no texto de Xavier¹⁷ é realmente essencial, [...] (IVAN, FIGURA 10).

As leituras de **Helena** e de **Ivan** acentuaram a natureza de ecossistema comunicativo de aprendizagem que o *WhatsApp* ofereceu à disciplina Prática e Produção Textual, pois ampliaram o que estava sendo discutido em sala de aula e ressaltaram que, quando pensadas didaticamente, as TDICs colaboram com os processos de ensino-aprendizagem, transcendendo as práticas de sala de aula a um espaço informal de construção de conhecimentos que expande os saberes convocados em sala de aula, gerando, por sua vez, outros.

Dentro dessa ótica, chamamos o pensamento de Kenski (2013, p. 67), para quem “Vivenciadas em grupos, com muitas interações e troca de informações, essas tecnologias não se encontram mais como espaços de ficção, mas de realidade, ainda que virtuais”. Desse modo, as TDICs, como o *WhatsApp*, podem oferecer experiências que endossam e/ou ampliam conhecimentos trabalhados em sala de aula.

O impacto da formação dos alunos a respeito dos conhecimentos construídos no componente curricular sobre as características dos gêneros acadêmicos foi trazido à discussão no grupo por **Renato**: “*Já eu acreditava que resumo era uma coisa simples de fazer. [...] Tem toda uma elaboração que antes eu desconhecia.*” (RENATO, FIGURA 10).

Notemos que a expressão “*Já eu*” demonstra, discursivamente, que a natureza de ecossistema comunicativo de aprendizagem do *WhatsApp* funcionou como um demarcador linguístico que sugere que esse grupo de conversa consistiu em um espaço de trocas de informações: cada aluno se demarcando na linha conversacional que o aplicativo disponibiliza.

O destaque por nós oferecido a cada colocação dos alunos no grupo, também, ratifica o carácter interativo do *WhatsApp*. Esse carácter será aprofundado na categoria de análise 4.1.5 Ecossistema comunicativo de aprendizagem em função de aspectos interacionais.

Como o propósito de apresentar dados sobre a aprendizagem dos gêneros profissionais, chamamos a categoria de análise seguinte.

¹⁷ Ver referência de Xavier (2010) no Apêndice A – Plano de Curso (PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL).

4.1.4 Ecosistema comunicativo de aprendizagem em função da concepção de gêneros profissionais

De acordo com Gold (2017), os textos da comunicação empresarial, diferentemente dos jornalísticos e dos literários, têm por princípio fundante gerar uma resposta objetiva àquilo que é transmitido, proporcionando, nesse sentido, uma ação. Esses textos possuem por características fundamentais: concisão, objetividade, clareza, coerência, linguagem adequada à situação comunicativa e à norma padrão da língua, o que reivindica correção gramatical. As palavras de Gold (2017) nos fazem situar que a comunicação empresarial possibilita a produção de textos vinculados ao que estamos denominando de gêneros profissionais.

Com o objetivo de trabalhar, pedagogicamente, as características da linguagem empresarial em gêneros profissionais, a disciplina Prática de Produção Textual surge para promover o letramento disciplinar, dentro do letramento acadêmico, em função da aprendizagem desses gêneros que circundam a prática da Administração. Esse fato comunga com o que Silva (2012) menciona ao considerar a Língua Portuguesa ensinada, no contexto acadêmico, para Fins Específicos: as disciplinas constituem comunidades discursivas diferentes, isto é, correspondem ao modo como os gêneros escritos refletem a identidade disciplinar dos campos de saber das naturezas dos cursos universitários. Fins Específicos nos estudos linguísticos correspondem, então, a considerações sociais difundidas pela produção de gêneros acadêmicos e profissionais.

Pensando especificamente nos cursos de Administração, temos como exemplos de gêneros profissionais: ata, circular, memorando, requerimento, ofício, dentre outros. A Unidade III da disciplina destinou-se ao estudo das características linguísticas e discursivas desses gêneros, tendo como referências bibliográficas as contidas no Plano de Curso (ver Apêndice A), a saber: Busuth (2002), Gold (2017) e Peixoto (2001).

Para o desenvolvimento de uma atividade prática sobre os gêneros profissionais, optamos pela elaboração de *podcast* e de *videoaulas*¹⁸ sobre os

¹⁸ O trabalho aprofundado com a produção de videoaulas e *podcast* será, em um futuro próximo, elaborado como desdobramento dessa pesquisa-ação. Na monografia, nos reservamos a discutir/analisar, unicamente, o trabalho desenvolvido com o *WhatsApp*.

gêneros ata, circular, memorando, requerimento e ofício. Esse trabalho resultou na produção de cinco videoaulas e um *podcast*, conforme ilustra a figura que segue.

FIGURA 11 – Videoaulas e *podcast* produzidos pelos alunos¹⁹



Fontes: Ver nota de rodapé 19

Segundo Barrére (2014, p. 80), uma videoaula assume a finalidade de “[...] auxiliar alguém a aprender alguma coisa, independente da forma ou especificidade. Pode incorporar um caráter essencialmente pedagógico ou até aspectos mais tutoriais, como a utilização de um software ou a construção de algum artefato”. Já o *podcast*, na visão de Miro (2014), é uma mídia de transmissão de informações, geralmente em áudio, como se fosse um programa de rádio. No entanto, a sua diferença e vantagem primordial em relação ao rádio é

¹⁹ A escrita na Administração – Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fo2krvvdXM&feature=youtu.be> Acesso em 02/02/2019.
 O gênero ata – Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vNqa8kY-S8w&feature=youtu.be> Acesso em 02/02/2019.
 O gênero memorando – Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Molwucn1i64&feature=youtu.be> Acesso em 02/02/2019.
 O gênero requerimento – Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Dx5fRdWc9zo&feature=youtu.be> Acesso em 02/02/2019.
 O gênero circular – Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WbpRqiKdZxw&feature=youtu.be> Acesso em 02/02/2019.
 O gênero ofício – Disponível em <https://soundcloud.com/lucas-rios-889729050/podcast-oficio2> Acesso em 02/02/2019.

que se pode ouvir o que quiser, na hora que bem entender. Basta acessar e clicar no *play* ou baixar o episódio.

A nota de rodapé 19 contempla os *links* das mídias hospedadas na rede mundial de computadores. A videoaula intitulada de *A escrita na Administração* traz uma entrevista com o Gestor de Contratos da UFCG, Paulo Raniery, sobre a importância da escrita para o trabalho do administrador. As videoaulas sobre ata, memorando, requerimento e circular desenvolvem um conteúdo sobre as características linguísticas desses gêneros profissionais e o *podcast* apresenta um conteúdo informacional a respeito do gênero ofício.

Após essa breve contextualização do trabalho desenvolvido na Unidade III da disciplina, chamamos a **Figura 12 – A concepção de gêneros profissionais em foco (I)**.

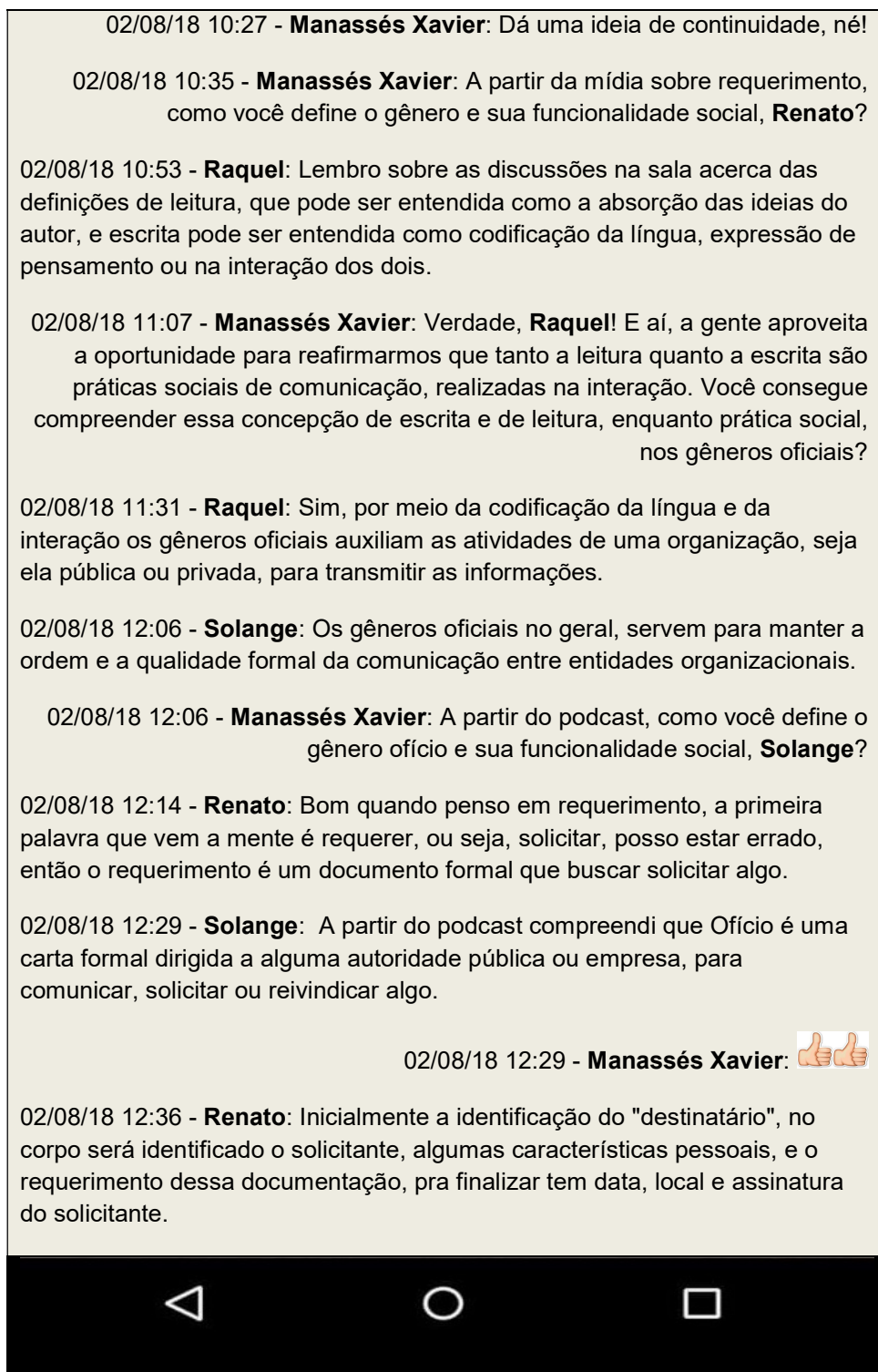
FIGURA 12 – A concepção de gêneros profissionais em foco (I)

02/08/18 07:51 - **Manassés Xavier**: Das mídias apresentadas, destaque, no mínimo três, e responda: o que você aprendeu com elas?

02/08/18 09:13 - **Raquel**: Gostaria de destacar primeiro o vídeo do grupo de **Fernanda**, pois foi o único com uma entrevista. No qual podemos constatar a importância da escrita para um administrador. Por segundo, o vídeo do grupo de **Ivan**, pois foi um vídeo muito informativo e que prende a atenção de quem está assistindo pela cena de humor no início e no final do vídeo. Com a mídia aprendi acerca do gênero circular, que é de grande importância para alguma organização que precisa transmitir informação para os seus funcionários. Por fim, o vídeo do grupo de **Celina**, que foi claro e direto. Com ele aprendi que o requerimento é um documento utilizado por uma pessoa ou organização para obter algum direito.

02/08/18 09:39 - **Renato**: O primeiro vídeo do grupo de **Fernanda** tá muito bom, principalmente pq ele introduz os gêneros oficiais chamando atenção pelo fato de descrever a importância destes dentro da comunicação, em destaque a Administração.

02/08/18 10:02 - **Manassés Xavier**: Olá, **Raquel**! Excelentes observações! Essa sua colocação sobre a entrevista com o Gestor de Contratos da UFCG, Paulo Raniery, lembra muito nossas discussões na Unidade I sobre as concepções de leitura e de escrita. O que você lembra dessas discussões que gostaria de revisar nessa reta final de nossa disciplina? Comente um pouco.



Fonte: *WhatsApp* do pesquisador

A pergunta norteadora que suscitou um ecossistema comunicativo de aprendizagens sobre os gêneros profissionais traduziu uma inquietação nossa, demonstrada tomando como referência as mídias produzidas pelos alunos. Para tanto, solicitamos que os acadêmicos destacassem, no mínimo, três mídias no

sentido de desenvolverem um comentário em relação a aprendizagem dos gêneros.

Raquel, em sua participação no **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM-Português** destacou a relevância da entrevista contida na videoaula *A escrita na Administração*. Segundo **Raquel**, a entrevista com o Gestor de Contratos da UFCG, Paulo Raniery, foi esclarecedora e evidenciou a importância do papel da escrita para as atividades administrativas.

A aluna ainda salientou que aprendeu com a videoaula sobre circular, cujo gênero funciona como uma comunicação interna das empresas, e com a videoaula sobre requerimento, cujo gênero é usado, por exemplo, para se obter algum direito.

Renato, em seu turno, valorou a videoaula *A escrita na Administração* como, no contexto das atividades da disciplina, um apanhado geral, introdutório, a respeito dos gêneros profissionais. Para o aluno, essa mídia funcionou como a possibilidade de uma visão ampla da relação entre escrita e atividades de Administração de Empresas.

Fazendo referência à leitura de **Raquel**, aproveitamos a ocasião para retornarmos às discussões empreendidas no início da disciplina sobre as concepções de leitura e de escrita. Nesse fito, convocamos a aluna a refletir e socializar em nosso grupo de *WhatsApp* o que ela lembrava dessas concepções.

Desse modo, **Raquel** relembrou o fator de interação na leitura e na escrita e enfatizou: “[...] *por meio da codificação da língua e da interação os gêneros oficiais auxiliam as atividades de uma organização, seja ela pública ou privada, para transmitir as informações.*” (RAQUEL, FIGURA 12).

Com esse argumento, **Raquel** compreendeu que a leitura e a escrita dependem do conhecimento linguístico, bem como dos fatores da interação. Logo, a aluna acionou a assertiva de que a construção de sentidos se estabelece pela relação dialógica entre sistema da língua e conhecimentos enciclopédicos, de mundo. E é na interação contextual de uso que os gêneros, dentre eles, os profissionais, ganham propósitos comunicativos, assumem intenções do dizer socialmente situados.

A construção do conhecimento sobre os gêneros profissionais continuou a ser desenvolvida na figura em destaque. **Solange**, ao mencionar que os gêneros oficiais funcionam para organizar a comunicação nas empresas foi indagada por

nós sobre a sua compreensão a respeito do gênero ofício, tendo como referência o *podcast* produzido por seus colegas de turma. No intuito de responder à indagação, a aluna convoca a própria definição de ofício encontrada no *podcast*: “[...] compreendi que Ofício é uma carta formal dirigida a alguma autoridade pública ou empresa, para comunicar, solicitar ou reivindicar algo.” (SOLANGE, FIGURA 12).

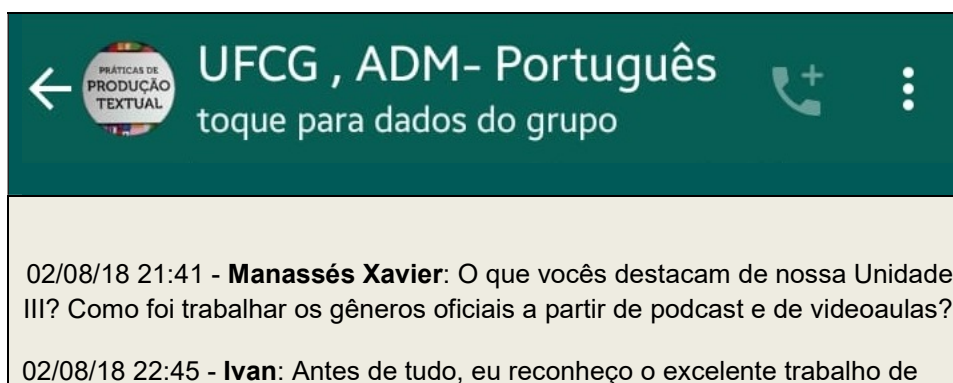
Renato, questionado sobre a funcionalidade social do gênero requerimento, pondera: “[...] quando penso em requerimento, a primeira palavra que vem a mente é requerer, ou seja, solicitar, [...] então o requerimento é um documento formal que buscar solicitar algo.” (RENATO, FIGURA 12).

No que tange à estrutura composicional do gênero, o acadêmico prossegue: “Inicialmente a identificação do “destinatário”, no corpo será identificado o solicitante, algumas características pessoais, e o requerimento dessa documentação, pra finalizar tem data, local e assinatura do solicitante.” (RENATO, FIGURA 12, grifos do autor).


O fato de fazer com que os alunos, em uma rede social, o **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português**, escrevam e reflitam sobre as características dos gêneros profissionais torna o trabalho desenvolvido com o uso das tecnologias digitais na educação fecundo, uma vez que pode, em uma única interface, hospedar trocas de informações, permitindo aos alunos e ao professor expressarem compreensões, compartilharem conhecimentos e expandirem sentidos em um ecossistema comunicativo de aprendizagens.

A figura a seguir ainda exemplifica uma situação de construção de conhecimento em função dos gêneros profissionais.

FIGURA 13 – A concepção de gêneros profissionais em foco (II)



todos os editores, ficou muito bem produzido os vídeos. No vídeo sobre a escrita nas atividades administrativas, gostei bastante do uso dos assuntos compreendidos sobre leitura, daí eu percebo o quanto é útil e importante saber sobre esse conceito e dos demais entendidos na disciplina. Além disso, promoveu na entrevista outros assuntos relacionados à administração como definição e função, habilidades do administrador que estudamos em outra disciplina. Já na vídeoaula sobre requerimento, ficou objetivo, claro, completo e rápido. A lousa como fundo ficou muito agradável e a estruturação em tópicos facilitou bastante a aprendizagem. Já sobre a ata, ri demais com o início por causa do efeito, da música e os créditos. Assim como o gênero ata é simples, a maneira como foi exposto foi simples e muito bem organizada. Quanto à diferenciação entre ata moderna e tradicional, o destaque dado ao assunto ficou muito organizado pelos efeitos e imagens, o que facilitou a compreensão. Quanto ao podcast, particularmente não sou habituado a acessar esse tipo de mídia mas percebi uma grande melhoria da 1º pra 2º exposição do trabalho, com a adição do BG, melhoria na qualidade do áudio e no intervalo entre as etapas. Porém, na parte que foi exposto os tipos de ofício, achei que ficou muito rápido a narração. Parabéns a todos pelas produções

03/08/18 03:58 - **Helena**: Começo parabenizando as equipes, principalmente os que ficaram com a parte mais trabalhosa (de criar e editar suas respectivas mídias), pelo êxito na atividade, afinal, acho que a maioria saiu da sua "zona de conforto" e trouxe um conteúdo bastante relevante de maneira bastante dinâmica e atrativa. Segundo, parabenizar o prof, por sempre estar inovando sua metodologia de trabalho e nos fazendo sempre ir em busca de mais conhecimentos. Saímos da mesmisse de seminários e passamos para a categoria de geradores de conteúdos online. Youtubers Ui ui ui. Kkkkk..
 Brincadeira.

03/08/18 09:16 - **Leila**: Foi muito interessante trabalhar os gêneros oficiais a partir de podcast e vídeo aulas, pois é uma forma diferente de assimilar o conteúdo, além disso fizemos o uso de um elemento que atualmente é muito presente em nosso cotidiano, a internet.

03/08/18 12:21 - **Manassés Xavier: Ivan**, excelentes colocações! A observação feita sobre as versões do podcast foi interessante, pois esse foi o nosso papel enquanto orientador dos trabalhos. Minha função era a de observar as produções e orientar para o seu melhoramento. O podcast foi a mídia em que mais evidenciamos esse avanço. Parabéns aos meninos pelo empenho! Na verdade, parabéns a todos os grupos!

Fonte: *WhatsApp* do pesquisador

O foco dessa situação comunicativa incidiu na reflexão sobre o trabalho com os gêneros profissionais a partir da produção de *podcast* e de vídeoaulas.

Nesse sentido, o objetivo consistiu em ouvir dos alunos como foi o trabalho com a concepção, produção e circulação das mídias digitais.

Para tanto, selecionamos três leituras dos alunos. Inicialmente, destacamos o comentário de **Ivan**. Nele, o aluno enfatizou os pontos positivos do trabalho com as tecnologias. Há uma preocupação do aluno em reconhecer o trabalho das equipes de edição das mídias. Em linhas gerais, **Ivan** considerou os conteúdos apresentados pelas mídias com o uso de linguagem acessível e dinâmica: “[...] Já na vídeoaula sobre requerimento, ficou objetivo, claro, completo e rápido. A lousa como fundo ficou muito agradável e a estruturação em tópicos facilitou bastante a aprendizagem.” (IVAN, FIGURA 13), “[...] ri demais com o início por causa do efeito, da música e os créditos.” (IVAN, FIGURA 13), “[...] o destaque dado ao assunto ficou muito organizado pelos efeitos e imagens, o que facilitou a compreensão.” (IVAN, FIGURA 13), dentre outras expressões.

As palavras do acadêmico, em conformidade com a formulação da pergunta por nós convocada, nos direcionam para a consideração de que os alunos aguçaram a compreensão para as características da linguagem multimodal e hipertextual das videoaulas e do *podcast*. Esse fato ratifica que uma pedagogia, voltada para os multiletramentos, como assim se constitui a presente, colabora com a leitura crítica e técnica dos produtos midiáticos postos em circulação na Internet, como assim o fez **Ivan** ao destacar as limitações de áudio do *podcast* na primeira versão apresentada.

Nesse contexto, a disciplina Prática de Produção Textual oportunizou vivências que aglutinaram práticas de leitura e de escrita de gêneros em consonância com a necessidade de produção de conteúdos informativos sobre os gêneros profissionais, alinhados à circulação, em escala mundial, de produtos tecnológicos: videoaulas e *podcast*.

Helena, em sua leitura, também enfocou a importância dos trabalhos dos editores e trouxe uma compreensão que nos chamou a atenção: “[...] acho que a maioria saiu da sua “zona de conforto” e trouxe um conteúdo bastante relevante de maneira bastante dinâmica e atrativa.” (HELENA, FIGURA 13, grifos da autora).

O que significa, nesse cenário, sair da “zona de conforto”? A aluna está fazendo remissão ao fato de a turma ter sido exposta a uma atividade que, até então, ela não estava acostumada a fazer, conforme as respostas dos alunos

quando perguntamos se alguém já tinha participado de alguma experiência com a produção de conteúdos para serem circulados na rede mundial de computadores.

Sair da “zona de conforto”, nesse caso, significou vivenciar uma nova forma de aprender. Ainda segundo **Helena**: “*Sáimos da mesmisse de seminários e passamos para a categoria de geradores de conteúdos online.*” (HELENA, FIGURA 13).

Ao destacarmos esse posicionamento da aluna não desejamos afirmar que trabalhar seminários seja uma atividade negativa à formação. Se bem trabalhado, esse gênero acadêmico oral cumpre com uma carga formativa relevante. Nossa intenção fundamenta-se em acentuar a consideração de **Helena** ao valorar o ganho de se trabalhar os gêneros profissionais através da produção das mídias, em detrimento, por exemplo, se esse trabalho fosse feito em sala de aula por meio de seminário: prática já comum entre os alunos, inclusive, em outras disciplinas do curso. A questão levantada pela aluna tratou-se dessa proposta inovadora que singularizou positivamente o trabalho midiático realizado na turma.

Na visão de **Leila**, foi “[...] *uma forma diferente de assimilar o conteúdo, além disso fizemos o uso de um elemento que atualmente é muito presente em nosso cotidiano, a internet.*” (LEILA, FIGURA 13), o que, de certo modo, ratifica o sair da “zona de conforto”, citado por **Helena**, ser, para **Leila**, “uma forma diferente de assimilar conteúdos”.

Ainda da **Figura 13 – A concepção de gêneros profissionais em foco (II)**, acentuamos o papel da orientação dos trabalhos desenvolvidos. Dentre as mídias produzidas, fizemos dois encontros de apresentações à turma, antes de haver a finalização do produto e sua consequente circulação na rede. O *podcast*, que tematizou o gênero ofício, em uma primeira apresentação estava com muitas limitações de linguagem e, principalmente, de áudio. Orientamos as necessidades de mudanças e os alunos, de pronto, ajustaram a produção, demonstrando, nessas circunstâncias, práticas de letramento digital que satisfizeram as necessidades de mudanças pontuadas na orientação.

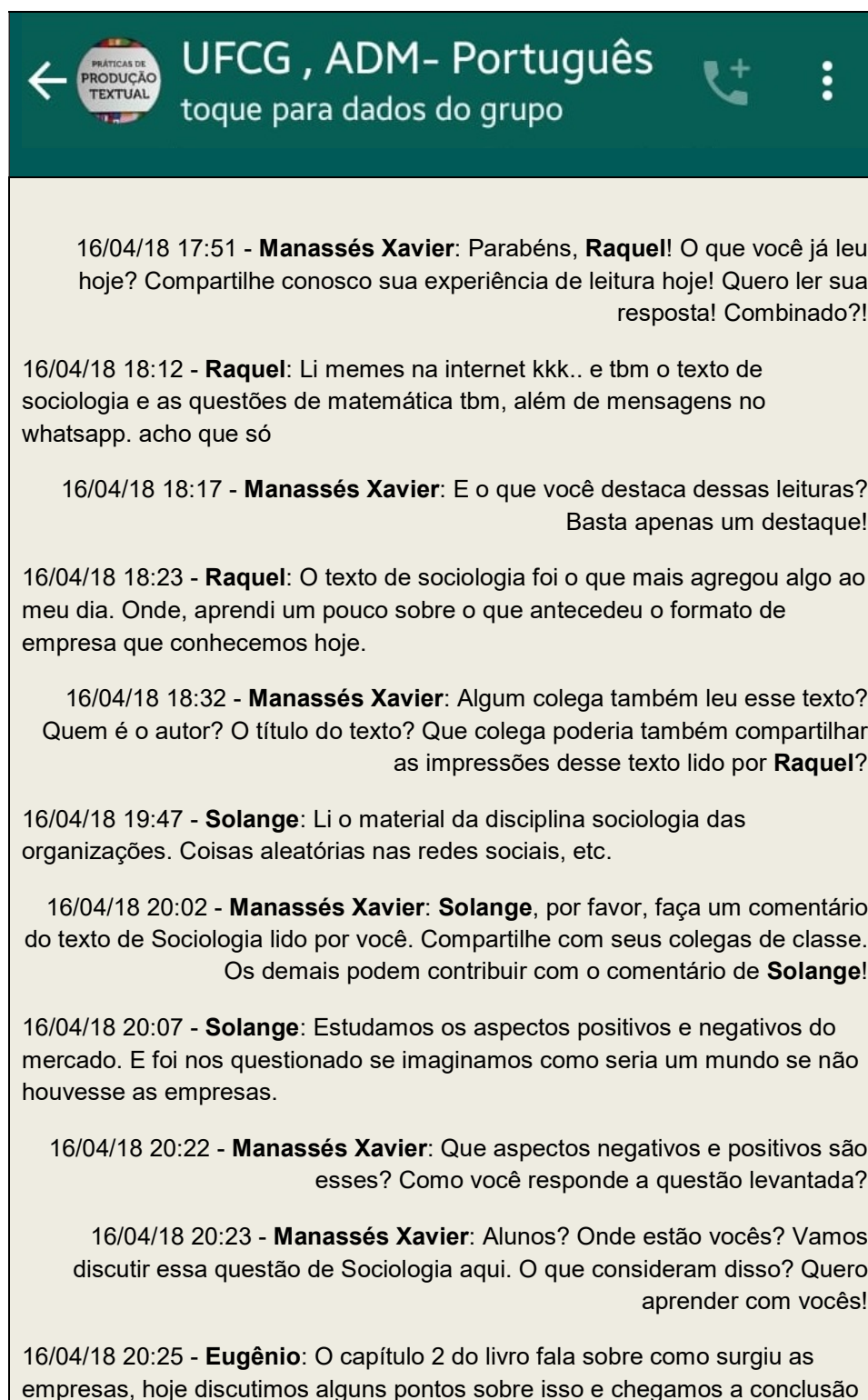
Com isso, os alunos avançaram e utilizamos o **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português**, enquanto um ecossistema comunicativo, para registrar nossa comunicação a respeito das produções midiáticas dos acadêmicos.




A interação é o foco da próxima categoria, como observaremos no próximo subtópico.

4.1.5 Ecosistema comunicativo de aprendizagem em função de aspectos interacionais

Leiamos a figura a seguir.

FIGURA 14 – Aspectos interacionais em foco (I)



←  **UFCG , ADM- Português**  
toque para dados do grupo

16/04/18 17:51 - **Manassés Xavier**: Parabéns, **Raquel!** O que você já leu hoje? Compartilhe conosco sua experiência de leitura hoje! Quero ler sua resposta! Combinado?!

16/04/18 18:12 - **Raquel**: Li memes na internet kkk.. e tbm o texto de sociologia e as questões de matemática tbm, além de mensagens no whatsapp. acho que só

16/04/18 18:17 - **Manassés Xavier**: E o que você destaca dessas leituras?
Basta apenas um destaque!

16/04/18 18:23 - **Raquel**: O texto de sociologia foi o que mais agregou algo ao meu dia. Onde, aprendi um pouco sobre o que antecedeu o formato de empresa que conhecemos hoje.

16/04/18 18:32 - **Manassés Xavier**: Algum colega também leu esse texto? Quem é o autor? O título do texto? Que colega poderia também compartilhar as impressões desse texto lido por **Raquel!**

16/04/18 19:47 - **Solange**: Li o material da disciplina sociologia das organizações. Coisas aleatórias nas redes sociais, etc.

16/04/18 20:02 - **Manassés Xavier**: **Solange**, por favor, faça um comentário do texto de Sociologia lido por você. Compartilhe com seus colegas de classe. Os demais podem contribuir com o comentário de **Solange!**

16/04/18 20:07 - **Solange**: Estudamos os aspectos positivos e negativos do mercado. E foi nos questionado se imaginamos como seria um mundo se não houvesse as empresas.

16/04/18 20:22 - **Manassés Xavier**: Que aspectos negativos e positivos são esses? Como você responde a questão levantada?

16/04/18 20:23 - **Manassés Xavier**: Alunos? Onde estão vocês? Vamos discutir essa questão de Sociologia aqui. O que consideram disso? Quero aprender com vocês!

16/04/18 20:25 - **Eugênio**: O capítulo 2 do livro fala sobre como surgiu as empresas, hoje discutimos alguns pontos sobre isso e chegamos a conclusão

que a empresa engloba a sociedade como um todo, desde o estado até cidadãos como nós

16/04/18 20:27 - **Manassés Xavier**: As empresas são organizações sociais. Concordam?

16/04/18 20:27 - **Ivan**: O texto aponta que o mercado é um regulador da oferta e procura e também promove a inovação tecnológica. Essa inovação acontece tanto pela necessidade de se produzir mais como pela intenção de apresentar produtos e serviços melhorados diante de concorrência. Daí surge o benefício para os compradores, o aumento de serviços e produtos melhores e mais baratos.

16/04/18 20:27 - **Celina**: Com fins lucrativos

16/04/18 20:28 - **Ivan**: Já a questão negativa é a mercadorização de tudo

16/04/18 20:28 - **Ivan**: Tudo tem seu preço

16/04/18 20:30 - **Manassés Xavier**: Tô gostando da discussão!

16/04/18 20:31 - **Ivan**: Eu concordo. O senhor se refere à influência que essa organização exerce na sociedade, né?

16/04/18 20:33 - **Eugênio**: Na minha visão, se não existissem empresas nós ainda estaríamos vivendo como no passado. Consumindo só aquilo que produzíssemos.

16/04/18 20:36 - **Manassés Xavier**: Isso. 👍👍

16/04/18 20:36 - **Ivan**: Concordo, a economia seria de subsistência mas é assim que deveria ser em tudo. Acho que aí é que entra a problemática do estímulo do surgimento de necessidades que a gente não tem pelas indústrias

16/04/18 20:37 - **Ivan**: Ou quase tudo mas é difícil ser equilibrado

16/04/18 20:38 - **Ivan**: Nesse sentido

16/04/18 20:39 - **Ivan**: Principalmente quando se olha os produtos ofertados comparando ao que se tem

16/04/18 20:39 - **Ivan**: Aí mais uma vez entra a provocação de se adquirir, consumir

16/04/18 20:40 - **Ivan**: Um negócio assim hipnotizante kkkk



O processo de interação verbal se dá pelo desenvolvimento de espaços comunicativos, como assim se situa o **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM-Português**. A presença de diálogos e a troca de informações entre os membros do grupo configuram as estratégias comunicativas de interação social. São essas estratégias que trataremos nesse momento da análise.

Em primeiro plano, salientamos nossa proposta de estar, sempre que possível, chamando o aluno pelo nome e respondendo cada interlocução demonstrada. Esse chamamento dinamizava a conversação e, de certo modo, estimulava os alunos a manterem ativas e atualizadas as suas postagens no *WhatsApp*.

Expressões como *“Parabéns, Raquel!”*, *“O que você já leu hoje?”*, *“Quero aprender com vocês!”*, *“Quero ler sua resposta”* e *“Vamos discutir”*, usadas por nós na **Figura 14 – Aspectos interacionais em foco (I)**, e passagens como *“Essa pergunta é boa! 👍👍 Quero aprender com vocês! Quem começa?”*, *“Ótimas colocações! 👍”* e *“Vamos aprender, juntos!”* (MANASSÉS, FIGURA 07) e *“No aguardo de respostas, para que possamos, juntos no WhatsApp, construir reflexões sobre a prática de produção escrita de gêneros acadêmicos!”* (MANASSÉS, FIGURA 09) são fragmentos que exemplificam nosso interesse em interagir com os alunos, em provocá-los ao diálogo, constituindo, nessas condições, o **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português** como um ambiente gerador de aprendizagens.

A **Figura 14 – Aspectos interacionais em foco (I)** nos apresenta um efeito de interdisciplinaridade ocasionado pela colocação de **Raquel** ao afirmar ter lido um texto da disciplina Sociologia das Organizações, componente curricular do primeiro semestre do Curso de Administração da UFCG. Com base nesse dado, aproveitamos para interrogar a aluna sobre o que destacaria da leitura.

A partir desse instante, deu-se início a uma cena de interação, a um evento de letramento, sobre o conteúdo específico da disciplina supracitada. Nesse sentido, **Raquel** inscreveu que aprendeu a história do formato de empresa que conhecemos hoje. Em seguida, **Solange**, da leitura do texto de Sociologia das Organizações, sinalizou os aspectos positivos e negativos do mercado e a importância das empresas para a sociedade contemporânea.

As essas colocações, somam-se perguntas produzidas por nós que, naquela situação, poderíamos ser considerado como uma espécie de mediador. Nossas perguntas significavam uma estratégia didática de prolongar o tópico de discussão referente ao conteúdo da disciplina Sociologia das Organizações, de fazer com que os alunos expandissem e socializassem sentidos, academicamente, construídos.

“**Solange**, por favor, faça um comentário do texto de Sociologia lido por você. Compartilhe com seus colegas de classe. Os demais podem contribuir com o comentário de **Solange!**” (MANASSÉS, FIGURA 14), “Alunos? Onde estão vocês? Vamos discutir essa questão de Sociologia aqui. O que consideram disso? Quero aprender com vocês!” (MANASSÉS, FIGURA 14), “As empresas são organizações sociais. Concordam?” (MANASSÉS, FIGURA 14) e “Tô gostando da discussão!” (MANASSÉS, FIGURA 14) são excertos que denotam nosso interesse e tentativa em travar um diálogo com os alunos sobre um conteúdo da formação específica em Administração, promovendo, nessas condições, uma atividade interdisciplinar do **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português**. Portanto, esses fragmentos são exemplos de aspectos interacionais de construção de aprendizagens.

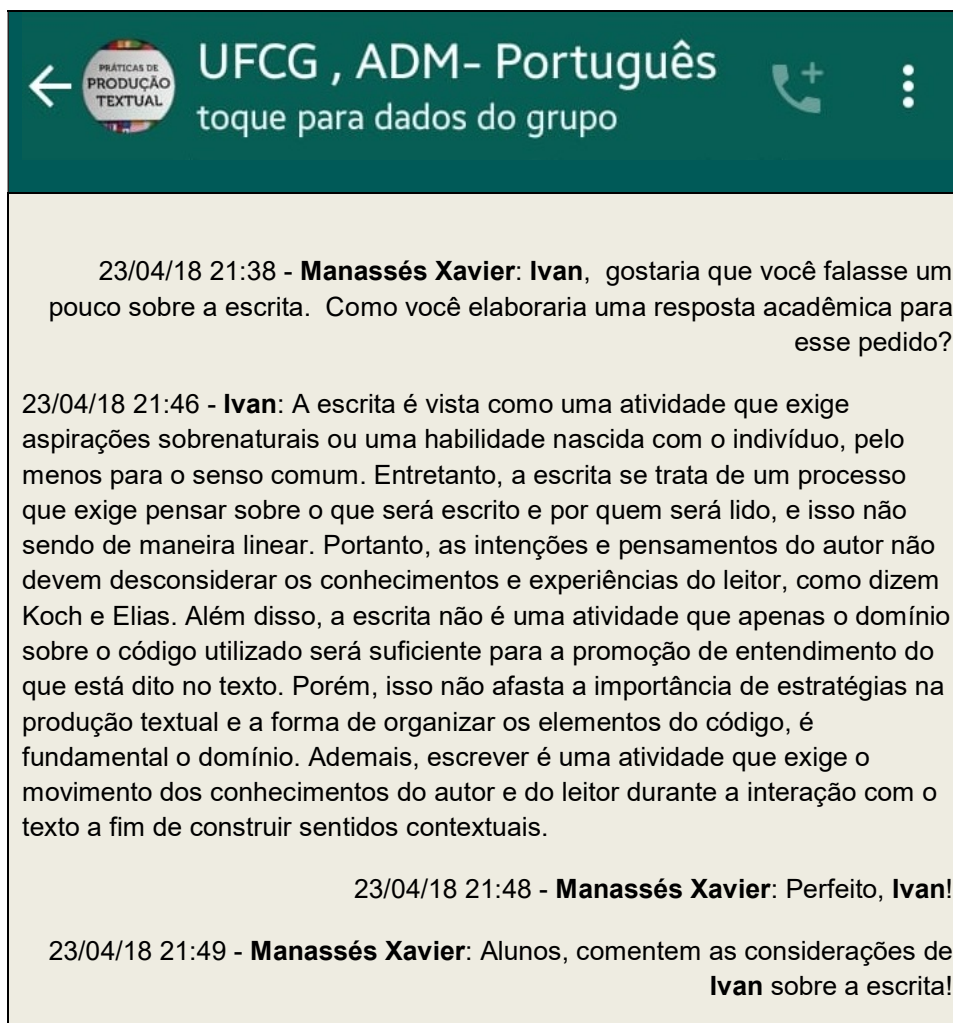
Envolvidos nessas indagações, os alunos participaram da discussão: **Eugênio** – “O capítulo 2 do livro fala sobre como surgiu as empresas, [...] chegamos a conclusão que a empresa engloba a sociedade como um todo, desde o estado até cidadãos como nós” (EUGÊNIO, FIGURA 14); **Ivan** – “O texto aponta que o mercado é um regulador da oferta e procura e também promove a inovação tecnológica. [...]” (IVAN, FIGURA 14); e **Celina** – “Com fins lucrativos” (CELINA, FIGURA 14), dentre outros exemplos.

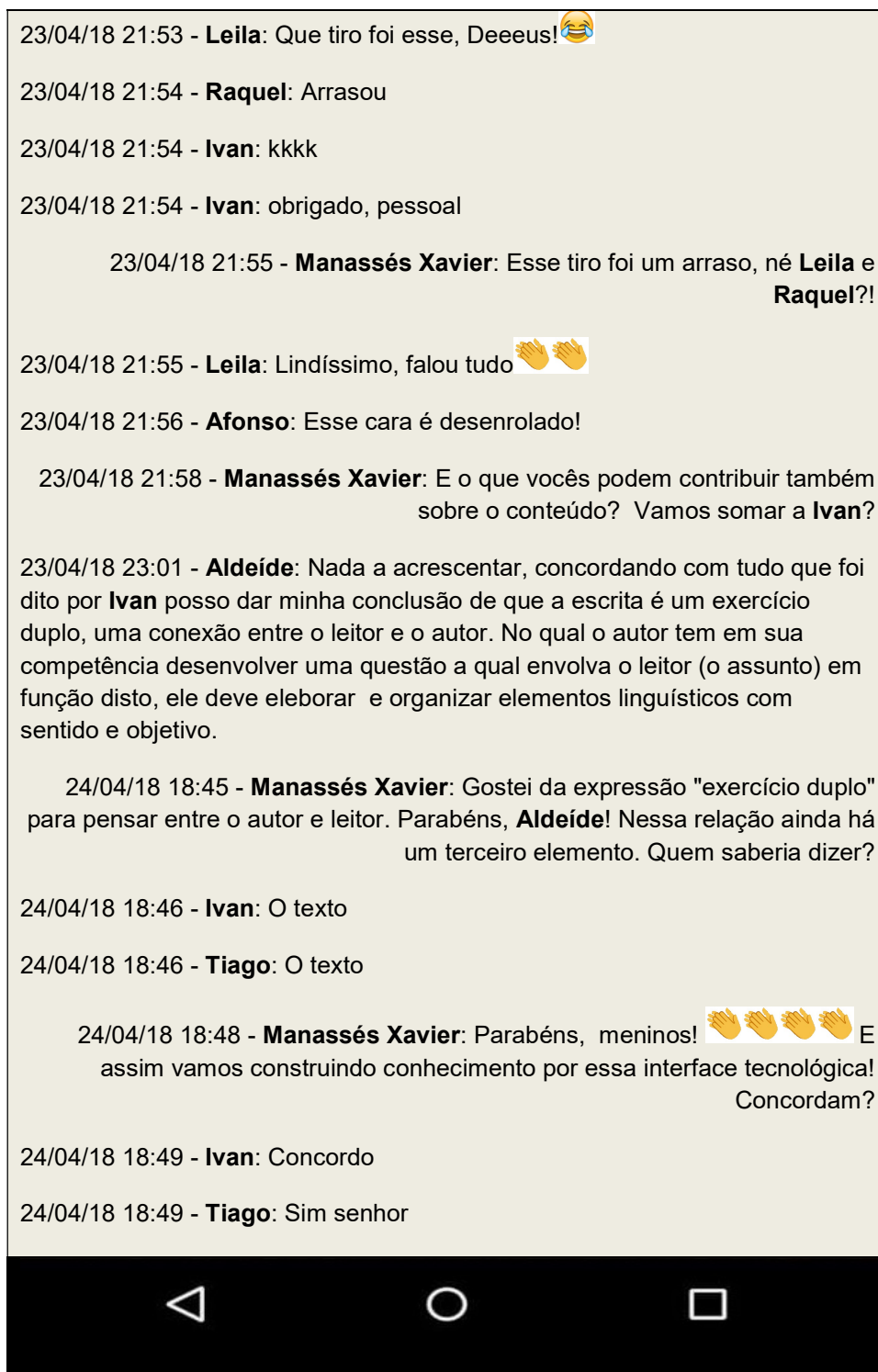
De modo geral, a **Figura 14 – Aspectos interacionais em foco (I)** ilustra uma sequência dialógica de trocas de informações no grupo, o que converge para o que estamos compreendendo como o efeito pedagógico do *WhatsApp* gerando um ecossistema comunicativo de aprendizagens: uma construção dialógica de sentidos recuperada pela leitura do texto teórico da disciplina Sociologia das Organizações e pelas leituras de mundo dos alunos que foram ao encontro de assuntos como lei da oferta e da procura, mais valia, lucratividade exacerbada das empresas, dentre outras.

Ensinar e aprender pelo *WhatsApp* admite, portanto, a magia do instante, do interacional, como Couto e Souza (2017, p. 160) afirmam ao destacarem a vertiginosa velocidade que a Internet e suas tecnologias, dentre elas recursos como o *WhatsApp*, oferecem ao seus usuários para interagirem socialmente na magia do instante, do *on-line*: “Nesta fluidez, adolescentes, jovens, estudantes publicam e interagem ininterruptamente. Mas não só eles. Os professores [...], além de assíduos usuários pensam sobre as possibilidades pedagógicas [...]”. Dessa forma, o *WhatsApp* e seus recursos operacionais podem contribuir com modos contemporâneos de ensinar e de aprender, funcionando como um potencial formativo. Um desses modos contemporâneos baseia-se na conexão, mais que necessária, entre tecnologias digitais a educação.

Ainda pensando na questão dos aspectos interacionais, situamos, a seguir, a próxima figura.

FIGURA 15 – Aspectos interacionais em foco (II)





Fonte: *WhatsApp* do pesquisador

Em 23/04/2018 estávamos no início das atividades da disciplina e, naquela ocasião, nossas motivações pedagógicas concentravam-se na abordagem sobre a concepção de escrita. Nominalmente, vínhamos desenvolvendo um diálogo com **Ivan**, um dos alunos que mais participou do **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM-**

Português, e, nesse feito, lançamos a questão-problema: “*Como você elaboraria uma resposta acadêmica para esse pedido?*” (MANASSÉS, FIGURA 15).

Dois acentos são relevantes pontuarmos sobre a motivação desse questionamento: o primeiro tratava-se da construção do conceito de escrita – alvo conteudístico, à época, do componente curricular –; e o segundo a tentativa de trabalhar com os alunos os primeiros passos da escrita acadêmica – pautada na boa elaboração textual, na objetividade e em uma linguagem formal e com a possibilidade de vozes teóricas.

A partir dessa colocação, percebamos a resposta de **Ivan**: “[...] *a escrita se trata de um processo que exige pensar sobre o que será escrito e por quem será lido, e isso não sendo de maneira linear. Portanto, as intenções e pensamentos do autor não devem desconsiderar os conhecimentos e experiências do leitor, como dizem Koch e Elias*” (IVAN, FIGURA 15).

A resposta do aluno se preocupou em conceituar a escrita levando em consideração o discutido no texto de apoio – *Escrita e interação* – de Koch e Elias (2010). A necessidade de citar os nomes das autoras também está presente na resposta do aluno: fruto de nossa intervenção em sala de aula marcada pela orientação de que em academia sempre falamos a partir de um lugar teórico.

Na sequência da figura, visualizamos algumas interações dos alunos a respeito da resposta de **Ivan**, interações, inclusive, bem informais, o que convoca o sentido de conversa que o *WhatsApp* incorpora. No entanto, em determinado momento, solicitamos aos alunos que comentassem, especificamente, sobre o conteúdo da resposta de **Ivan**, pois, naquele instante, gostaríamos de focalizar, no auge da interação estabelecida, discussões mais acadêmicas.

Nesse sentido, **Aldeíde** esboçou sua concordância com **Ivan** e escreveu: “[...] *a escrita é um exercício duplo, uma conexão entre o leitor e o autor*” (ALDEÍDE, FIGURA 15). Do ponto de vista da interação, esse fragmento da compreensão de Aldeíde nos serviu para lembrarmos, na forma de questionamento, o tripé da interação trazido por Koch e Elias (2010) a respeito da concepção de escrita: “*Gostei da expressão “exercício duplo” para pensar entre o autor e leitor. Parabéns, Aldeíde! Nessa relação ainda há um terceiro elemento. Quem saberia dizer?*” (MANASSÉS, FIGURA 15, grifos do autor).

Ivan e **Tiago**, em seguida, responderam que o elemento que estava faltando era o texto. De fato, autor ⇔ texto ⇔ leitor representam a linguagem

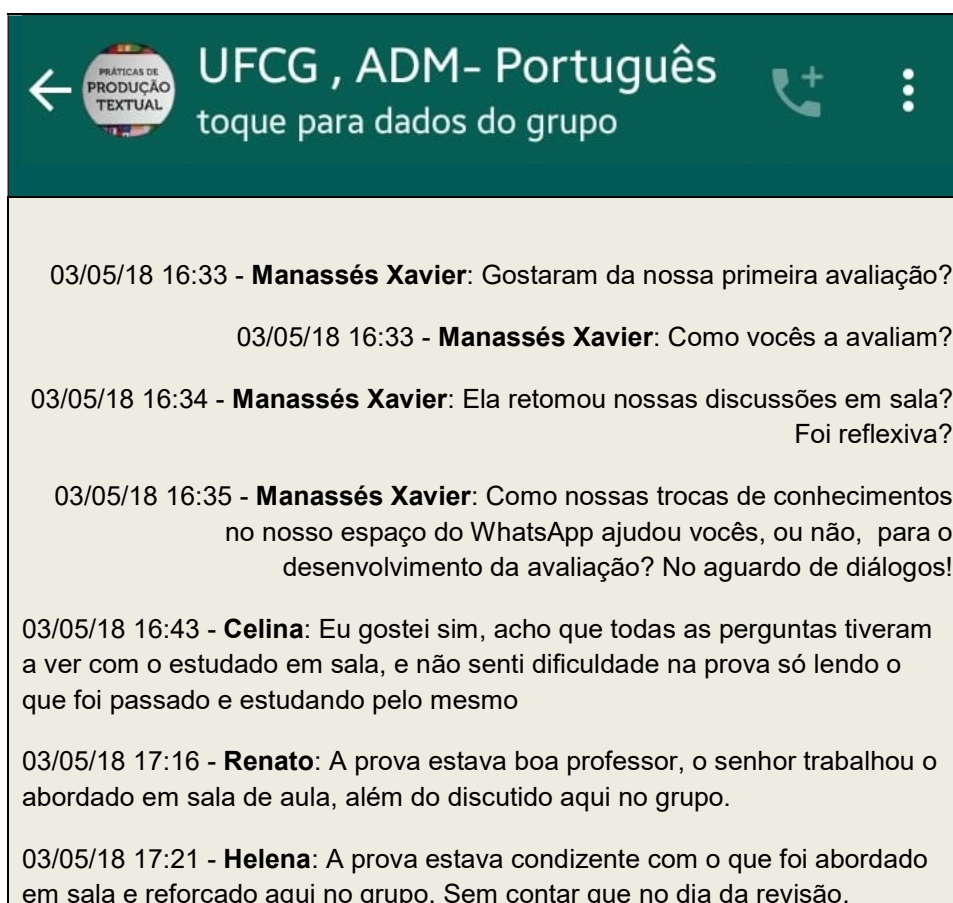
compreendida pelo viés da interação. Nas palavras de Bakhtin (2016), ela – a linguagem (o texto) – é uma ponte lançada entre um eu e um tu.

Como base nas respostas acertadas de **Ivan** e **Tiago**, aproveitamos o momento para evidenciarmos a ideia de que nosso **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português** era um ecossistema comunicativo de aprendizagens, enfatizando a importância dele à construção de conhecimentos na disciplina: “Parabéns, *meninos!* 🙌🙌🙌🙌 *E assim vamos construindo conhecimento por essa interface tecnológica! Concordam?*” (MANASSÉS, FIGURA 15).

A presença do emoji “🙌”, de maneira multimodal, confirmou a nossa satisfação com a situação comunicativa e interacional estabelecida naquele evento de letramento. E no ritmo da interação, **Ivan** e **Tiago** estamparam as suas valorações de concordância.

Tematizando a importância do **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português**, surge a **Figura 16 – Aspectos interacionais em foco (III)**.

FIGURA 16 – Aspectos interacionais em foco (III)



houveram algumas dicas de possíveis questões que estariam na prova, e estavam.

03/05/18 17:21 - **Tiago**: Muitas respostas da prova estavam aqui nesse grp 😊😊 Kkkkkk

03/05/18 17:22 - **Solange**: Vdd, principalmente as definições de leitura e escrita, q debatemos tanto na sala quanto aki. Ajudou muito

03/05/18 18:03 - **André**: Estudei pelas respostas dos meus colegas. E me ajudou bastante, pois serviu para aperfeiçoar a minha.

03/05/18 18:14 - **Manassés Xavier**: Pois é pessoal, nosso estudo é convergente! Dialogamos nos espaços possíveis: da sala de aula ao grupo do WhatsApp. Essa foi nossa intenção ao criarmos essa interface de ensino e de aprendizagem! Que bom que, didaticamente, vocês estão conseguindo compreender isso, enxergar o efeito de aprendizagem significativa de nosso grupo aqui no Whatsapp!

03/05/18 18:15 - **Manassés Xavier**: 🙌... enxergar o efeito de aprendizagem...

03/05/18 18:15 - **Manassés Xavier**: Que bom!

04/05/18 02:21 - **Afonso**: Muito boa a prova professor! O grupo aumentou ainda mais os nossos conhecimentos, visto que as suas perguntas foram respondidas aqui a partir de várias "formas de entendimento", os quais, só agregaram nosso aprendizado.

04/05/18 07:50 - **Manassés Xavier**: Maravilha, @Afonso!

04/05/18 10:05 - **Ivan**: Gostei bastante, estava dentro do que foi abordado e bem discutido. Como foi minha 1º prova na universidade, a experiência foi muito agradável, espero que as das outras disciplinas também sejam! As participações no WhatsApp ajudaram bastante mesmo, realmente funcionou como um estudo pra mim tanto pra responder como ler as outras respostas.

04/05/18 14:07 - **Manassés Xavier**: Muito bem, **Ivan**! Esse foi o intuito de criarmos, pelo WhatsApp, esse espaço de construção interativa de aprendizagens, para além da sala de aula!

Fonte: *WhatsApp* do pesquisador

A figura funciona como uma estratégia de ilustrarmos como a avaliação escrita, realizada no dia 02/05/2018, cujo assunto era concepções de leitura,

escrita, gêneros discursivos e critérios de textualidade, recuperou as discussões em sala de aula e no **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português**.

Nesse intuito, **Celina** respondeu: “[...] acho que todas as perguntas tiveram a ver com o estudado em sala, [...]” (CELINA, FIGURA 16); por sua vez, **Renato** enfatizou: “A prova estava boa professor, o senhor trabalhou o abordado em sala de aula, além do discutido aqui no grupo.” (HELENA, FIGURA 16).

Percebemos das leituras dos alunos que houve uma relação dialógica entre o que foi solicitado na avaliação e o que foi discutido, tanto na sala de aula quanto com o que foi discutido no grupo do *WhatsApp*. A noção de continuum é convocada nessa relação. Na verdade, a ideia era fazer com que os alunos percebessem, sobretudo, a função pedagógica do **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português** no desenrolar das atividades do componente curricular Prática de Produção Textual.

Compreendessem, com isso, que o envolvimento na aula e no grupo fortalecia a aprendizagem. Particularmente no *WhatsApp*, entendessem que não era uma atividade extraclasse qualquer. Todavia, uma atividade constitutiva da própria construção da disciplina. É o que Milton Santos nos ensinou sobre a noção de conjunto de ecossistemas: não se trata de um outro ecossistema, mas um elemento constitutivo do próprio ecossistema, da própria disciplina: era, na verdade, a disciplina funcionando em um outro espaço que compunha, ou que precisava ser visto assim, a sala de aula, que demandava tempo para além das quatro horas-aula semanais. No entanto, repercutia uma experiência de aprendizagem singular, tecnologicamente situada.

Essa repercussão foi vista pelos alunos: **Tiago** – “Muitas respostas da prova estavam aqui nesse grp 😊😊 Kkkkkk” (TIAGO, FIGURA 16); **Solange** – “Vdd, principalmente as definições de leitura e escrita, q debatemos tanto na sala quanto aki. Ajudou muito” (SOLANGE, FIGURA 16); e **André** – “Estudei pelas respostas dos meus colegas. E me ajudou bastante, pois serviu para aperfeiçoar a minha.” (ANDRÉ, FIGURA 16).

A natureza pedagógica do *WhatsApp*, por essas impressões dos alunos, ganha fôlego, toma corpo e justifica a nossa proposta metodológica de articulação entre TDICs e educação, oportunizando, no Ensino Superior, efeitos significativos de aprendizagens.

A continuação das participações dos alunos na **Figura 16 – Aspectos interacionais em foco (III)** realça a importância do grupo sob duas perspectivas: a de **Afonso**, que acentuou o modo como as perguntas por nós elaboradas foram produtivas à apreensão dos conteúdos; e a de **Ivan**, que pontuou o fato contributivo de ler as respostas dos colegas no grupo como forma de facilitar a aprendizagem, confirmando, dessa forma, que é pela e na interação que o conhecimento é construído.

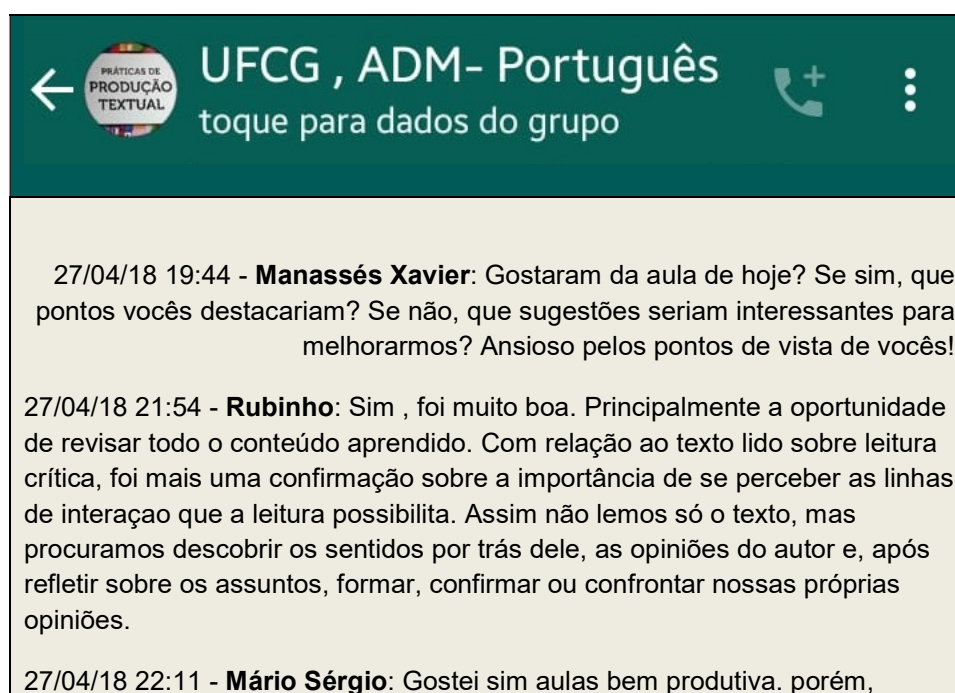
Situando as avaliações dos alunos sobre o trabalho do professor, ergue-se a penúltima categoria de análise desta monografia, como veremos adiante.

4.1.6 Ecosistema comunicativo de aprendizagem em função das avaliações dos alunos sobre o trabalho do professor

Como os alunos leram o nosso trabalho docente ao longo da disciplina Prática de Produção Textual? O que eles destacaram? Esses são questionamentos que motivaram a formulação da penúltima categoria de análise, na tentativa de dar visibilidade à voz dos alunos a respeito, especificamente, do trabalho didático desenvolvido.

Leiamos a figura que segue.

FIGURA 17 – Avaliações dos alunos sobre o trabalho do professor



professor a sua linguagem muito rebuscada dificulta um pouco o entendimento, ao menos para mim, sei que é necessário, e que a finalidade de sua matéria é esta mesmo; gerar em nós uma melhora no vocabulário, para que venhamos transferir para a escrita, entretanto, fica difícil o entendimento, creio EU que o senhor deveria tentar explicar com uma linguagem mais simples, acho que é isto, mais uma vez repito isto é no meu caso .

27/04/18 22:22 - **Celina**: Eu gostei muito dessa aula, acho que entendi mais nela do que nas outras

27/04/18 22:24 - **Leila**: Adorei a aula de hoje. Foi uma aula daquelas que refrescou todo o conhecimento que tava na minha cabeça mas que de alguma forma ainda não tava ativo. Agora me sinto bem mais preparada pra prova e a parte que mais gostei foi sobre a do texto 3, que se tratava da leitura crítica e sua importância, algo que muitas vezes não é abordado mas que é bastante presente em nosso meio

28/04/18 09:00 - **Manassés Xavier**: Ótima colocação, **Mário Sérgio**! Tentarei ao máximo ajudar a turma nesse sentido e me policiarei melhor em relação ao modo como uso a linguagem em sala. Abraços!!!



Fonte: *WhatsApp* do pesquisador

A figura representa um momento recortado das vivências com a turma: a aula de revisão ocorrida no dia 27/04/2018 para a primeira avaliação da disciplina da nota da Unidade I. Na sala de aula, fizemos um levantamento dos conteúdos ministrados, revisitamos conceitos, trouxemos colocações postas no **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português**, enfim, revisitamos praticamente tudo o que, até então, tínhamos trabalhado em sala.

Sob esse prisma, no grupo do *WhatsApp*, indagamos o que os alunos gostaram, ou não, daquela aula. **Rubinho** mencionou ter gostado e trouxe em sua resposta compreensões da teoria estudada, como: ler como uma atividade crítica, ler nas linhas e nas entrelinhas e ler como uma construção de sentidos, como um exercício de reconhecimento e da construção de pontos de vista.

A participação de **Mário Sérgio**, nessa situação comunicativa, via *WhatsApp*, nos chamou bastante a atenção: “[...] porém, professor a sua linguagem muito rebuscada dificulta um pouco o entendimento, ao menos para

mim, [...]' (MÁRIO SÉRGIO, FIGURA 17). Esse dado surtiu um efeito muito positivo, principalmente, quando nos expomos às opiniões de nossos interlocutores sobre as suas percepções a respeito do nosso trabalho.

Didaticamente, ministramos aulas e, muitas vezes, não percebemos se estamos, verdadeiramente, alcançando o nosso aluno com a nossa forma de comunicação, verbal ou não verbal. Como professores, precisamos estar atentos a esse fato. **Mário Sérgio**, em pleno *WhatsApp*, inscreveu-se nesse ecossistema comunicativo e socializou sua inquietação, algo que o incomodava: o nosso uso rebuscado da linguagem em sala de aula.

A partir da ciência desse fato, fomos, quando possível, nos monitorando nos modos de enunciar em sala, tentando, ao máximo, aproximar nossa mediação, tendo como norte essa necessidade de, pela interação verbal, tocar os alunos e ser tocado por eles.

Ainda pontuamos da participação de **Mário Sérgio**, nessa situação comunicativa, o desdobramento discursivo, oferecido por ele, ao enfatizar que é objetivo da disciplina em curso ampliar o vocabulário dos alunos e os conduzir ao uso de uma linguagem acadêmica que prima pela objetividade e pelo uso de um português culto e tecnicamente situado. Essa postura evidencia que, apesar de se sentir incomodado com o português rebuscado do professor, o aluno sabe que necessita aprender mais sobre a escrita acadêmica.

Continuando com o olhar para as colocações dos alunos, **Celina** e **Leila** afirmaram que gostaram da aula e que aprenderam, com mais riqueza de detalhes, as características das concepções de leitura e de escrita. **Leila**, de modo particular, sinalizou que gostou da leitura do Texto 3²⁰, cuja abordagem tratava-se da definição de leitura crítica.

Seguindo com a cronologia temporal das interações no *WhatsApp*, como possibilidade de dialogar com **Mário Sérgio**, o parabenizamos pela colocação e dissemos que tentaríamos nos policiar em relação ao modo como usamos a linguagem em sala de aula, com o assim o fizemos.

Com a intenção de efetivarmos uma autorreflexão sobre o nosso trabalho docente, apresentamos, nesse momento, a próxima categoria de análise.

²⁰ SOBRAL, Adail. **Leitura crítica**: uma ferramenta indispensável para a compreensão dos fatos na era da pós-verdade. 2017. Disponível em <<http://facs.uniritter.edu.br/leitura-critica-uma-ferramenta-indispensavel-para-a-compreensao-dos-fatos/>> Acesso em 14/12/2017.

4.1.7 Ecosistema comunicativo de aprendizagem na perspectiva do professor-pesquisador

Partimos do princípio de que é inerente à pesquisa-ação planejar, intervir e refletir sobre a intervenção. Para tanto, definimos, como dado da pesquisa, nossa reflexão a respeito do engajamento dos alunos nas interações, sobretudo, no **Grupo de *WhatsApp* UFCG, ADM- Português**.

Esse movimento analítico contribui com práticas de leituras sobre a atividade docente, ou seja, dá a possibilidade ao professor de voltar-se para a sua práxis e, com esse olhar, somar reflexões que auxiliem no aprimoramento humano e profissional do professor, tornando-o pesquisador, como nos orienta Bortoni-Ricardo (2008, p. 46).

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre os seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias definições. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

Nesse sentido, nosso intento, ao desenvolvermos essa categoria de análise, adere à perspectiva de, com o nosso olhar sobre a nossa prática docente, refletirmos e pontuarmos questões que podem ser organizadas em função de dois panoramas fundamentais à construção dessa autorreflexão: **o desafio de conquistar e a conquista do desafio**.

O desafio de conquistar

Tínhamos, em abril de 2018, um novo caminho docente a percorrer, uma nova e singular experiência: conhecer e conquistar uma nova turma – a turma de ingressantes 2018.1 do Curso de Administração (diurno) da UFCG. Um inédito universo de empatia, envolvimento, disciplina, profissionalismo e amizade se erguia à época e nele a proposta metodológica de, pedagogicamente, articular TDICs e educação em contexto universitário: eis o panorama do desafio de conquistar.

Inicialmente, nos apresentamos à turma e compartilhamos o Plano de Curso (ver Apêndice A). Na ocasião, explanamos que com aquela turma iríamos desenvolver uma atividade envolvendo o uso do *WhatsApp* como uma interface de ensino e de aprendizagem: atividade que demandaria trabalho e acarretaria mais oportunidade de formação aos alunos.

Compactuamos com Tarouco, Abreu e Alves (2017, p. 30) quando mencionam:

O emprego da multimídia não deve ser visto apenas como um recurso extra ou de reforço educativo. Materiais educacionais, construídos coerentemente com a capacidade e ao funcionamento dos processos cognitivos, constituem sistemas eficazes para auxiliar na organização e na construção do conhecimento. As tecnologias estão sendo integradas desde o ensino infantil [...] até o ensino superior, com a utilização de simulações realistas acerca de procedimentos complexos, ambientes virtuais de aprendizagem e agentes conversacionais, facilitando a aproximação com os conteúdos curriculares.

O desafio de conquistar instituiu-se, sobretudo, nessa passagem em que Tarouco, Abreu e Alves (2017) enfatizam que as tecnologias, no Ensino Superior, inserem-se como possibilidades pedagógicas de produção de ambientes virtuais de aprendizagem e agentes conversacionais. Essa foi nossa finalidade ao convocarmos os alunos a se envolverem com a proposta.

E não pensemos que foi uma tarefa fácil. Apesar de o *WhatsApp* configurar-se como um aplicativo de interação social consolidado nos usos de linguagem dos alunos, utilizá-lo como uma estratégia de ensino e aprendizagem, ainda, causa, ou causou na geração de dados dessa pesquisa, estranheza e falta de ânimo para se envolver.

Exemplo dessa realidade é se compararmos o número de matriculados na disciplina e o número de alunos que, de fato, interagem no **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português**: dos 45 matriculados, 35 participavam dos encontros presenciais, e desses, cerca de 09 a 15 comentavam ou respondiam as questões no grupo. Menos de 50% praticamente. É nesse ponto que tivemos, então, o desafio de conquistar.

Em alguns momentos das aulas, reivindicávamos a participação no grupo, demonstrávamos a relevância da interface como uma alternativa pedagógica que

estava a favor da aprendizagem, salientávamos que ela – a interface – era parte constitutiva do processo de ensino-aprendizagem do componente curricular. Enfim, era, literalmente, o desafio de conquistar.

E conquistamos. Na medida do possível, fomos “ganhamos” adesão e, de modo consequente, o número de participações no grupo aumentou. As interações se tornaram mais constantes. O que apresentamos nesse capítulo de análise são recortes desse envolvimento entre professor e alunos no ecossistema comunicativo de aprendizagem do **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM-Português**.

Nesse meio termo, ficávamos nos perguntando: o que está faltando para promover a participação dos alunos? Onde estamos falhando? Como revertermos esse quadro? Como tocá-los de modo mais incisivo? Esses questionamentos representaram o nosso movimento de professor-pesquisador, caracterizado por refletir sobre sua própria prática e, com essa autorreflexão, redirecioná-la, ressignificá-la.

Dessa maneira, foi o que fizemos. Aproximamo-nos mais dos alunos com perguntas pontuais. Em alguns momentos, conversávamos particularmente com eles, estimulando-os a participarem das aulas e do grupo do *WhatsApp*. Com essa aproximação mais pontual, o caminho para mais trocas conversacionais no grupo e, consequentemente, mais aprendizagens começou a surgir, nos apontando o panorama da conquista do desafio.

A conquista do desafio

Com um maior número de participações no grupo, pudemos desenvolver estratégias de ensino que favoreceram um efeito de aprendizagem significativo. A interação passou a ser o pilar que oportunizou a construção de um ecossistema comunicativo que congregou, no movimento de ensinar e de aprender frente às tecnologias digitais, um estudo dialogado sobre concepções de leituras e de escrita, bem como sobre as características de gêneros acadêmicos e profissionais.

Nesse sentido, a conquista do desafio de promover interações colaborativas sobre os conteúdos da disciplina em um espaço distinto da sala, mas não distante dela, mostrou que, assim como nas atividades gerais da

sociedade, na educação, é possível elaborar situações de ensino-aprendizagem tendo as interfaces tecnológicas como parceiras.

Quando bem utilizadas, pautadas em uma gestão metodológica situada, as tecnologias digitais funcionam como estratégias didáticas que convidam os alunos a construir conhecimentos de forma dinâmica, não mecanizada. Os benefícios pedagógicos dessas tecnologias na educação são notórios.

Porém, é conveniente uma atividade vigilante para evitar que estes recursos que invadem o cotidiano como uma avalanche se transformem em mais um veículo de semiformação. O que se espera é que a utilização pedagógica destas mídias não se restrinja ao que é meramente instrumental, mas que ajude a desenvolver uma educação que inclua também o senso crítico e, sobretudo, contribua para autonomia do aprendente. (SILVA, S/D, p. 01).

É justamente essa preocupação de não apenas incluir a interface *WhatsApp* na rotina das atividades da disciplina, mas condicioná-la a um *status* de formação de ecossistema comunicativo de aprendizagem, que promovesse a criticidade e o envolvimento dos alunos a partir de trocas de informação, que, somadas as discussões em sala de aula, contribuíssem com uma formação situada e crítica no que tange ao uso da Língua Portuguesa em contextos específicos, acadêmicos e profissionais.

Dessa forma, é possível compreender que, por meio da experiência com o **Grupo de *WhatsApp* UFCG, ADM- Português**, os alunos demonstraram, ao longo da vivência:

- Reflexões sobre as concepções de leitura, de escrita e de gêneros discursivos, dialogando com autores, com o professor e com os demais colegas de turma;
- Confrontações de experiências com produções dos gêneros acadêmicos: esquema, fichamento, resenha e resumos descritivo e crítico;
- Trocas de informações sobre as características dos gêneros orientadas pelas perguntas do professor;
- Atividades que estimularam a interdisciplinaridade, através do diálogo com assuntos de outra disciplina, a saber: Sociologia das Organizações;
- Posicionamentos críticos a respeito dos conteúdos ministrados; e

- Valorações referentes às produções de videoaulas e *podcast* feitas pelos alunos, sinalizando experiências avaliativas entre pares.

Do ponto de vista do professor, é possível destacarmos o poder de dinamismo que as tecnologias digitais proporcionam aos processos de ensino-aprendizagem. Nesses termos, a construção do conhecimento não tem como única fonte geradora o professor. Pelo contrário, descentraliza o processo e protagoniza o aluno, desloca ações.

É importante, também, ressaltarmos que o trabalho com o *WhatsApp* ofereceu aos envolvidos um acervo de consulta, um repositório de dados que funcionou, inclusive, como fontes de pesquisa, conforme citado pelos próprios alunos na **Figura 16 – Aspectos interacionais em foco (III)**.

Em linhas gerais, elaboramos uma figura que sintetiza a natureza pedagógica do *WhatsApp* enquanto um ecossistema comunicativo de aprendizagens. Vejamos.

Figura 18 – O WhatsApp como um ecossistema comunicativo de aprendizagens



Fonte: Produzida pelo pesquisador

Pela leitura da figura, observamos que o *WhatsApp*, enquanto um aplicativo tecnológico, configura-se como uma rede social que oportuniza formas de comunicação dinâmicas e interativas, ora assumindo o papel de interação discursiva específica e relativamente estável de produção de enunciado, sendo, portanto, compreendido com um gênero do discurso; ora hospedando e fazendo circular, no ritmo da informação, diferentes gêneros, sendo lido, nessas condições, como um suporte de gêneros.

Para além de sua natureza de interação, o *WhatsApp* pode ser pensado em contexto pedagógico, inserindo, sob esse prisma, a articulação entre a cultura digital e a educação, estimulando uma pedagogia voltada para os multiletramentos e imprimindo, à sociedade aprendente, novas formas de ler, de ensinar e de aprender, isto é, novas possibilidades de interação e de comunicação social.

Em se tratando do campo educacional, o *WhatsApp*, enquanto uma interface tecnológica adaptável a propostas didáticas, gerenciou, na intervenção demonstrada nesta monografia, o incentivo às práticas de ensino-aprendizagem colaborativas, oferecendo, aos envolvidos, um ecossistema comunicativo de consulta, uma fonte de pesquisa, um espaço de diálogo, de convite à participação, à interação discursiva, ao direito de voz, ao protagonismo de sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O empreendimento científico narrado nas páginas deste texto monográfico nos apresenta um campo de possibilidades sobre a interface entre tecnologias digitais e educação. Nesse sentido, a pesquisa nos mostrou a fecundidade dessa interface. No entanto, o que, de fato, os resultados desse trabalho acarretaram à formação dos alunos e à formação do professor-pesquisador?

Para responder a esse questionamento, partimos da própria questão-problema levantada: - Qual o impacto do *WhatsApp*, enquanto um ecossistema comunicativo de aprendizagens, à formação universitária no estudo da Língua Portuguesa para Fins Específicos, acadêmicos e profissionais?

O primeiro movimento de resposta vai ao encontro da compreensão de que o *WhatsApp* pode e deve ser lido como um ecossistema comunicativo. As suas características evidenciam, tanto pensadas enquanto um gênero discursivo ou enquanto um suporte de gêneros, que é o fenômeno da interação verbal o mote para a funcionalidade do aplicativo perante os usos sociais.

Nessas circunstâncias, são as práticas de linguagem, estabelecidas nesse espaço de trocas conversacionais, que legitimam a sua relevância e, conseqüentemente, a sua natureza de ecossistema comunicativo.

A partir dessa realidade, é possível promover o *WhatsApp* ao *status* de ecossistema comunicativo de aprendizagens. É nessa conjuntura que depositamos ao aplicativo o caráter pedagógico, o potencial formativo: eis, dessa forma, o segundo movimento de resposta à questão-problema suscitada pela pesquisa.

Quando pensado por meio de uma pedagogia que visa os multiletramentos, isto é, um processo educativo que prima por trazer para os espaços formativos o reconhecimento do humano inserido em um contexto social, cultural e de interações colaborativas, o *WhatsApp* provoca uma atmosfera de interação capaz de descentralizar a origem da geração de saberes no processo ensino-aprendizagem.

Nesses termos, um dos impactos a serem reconhecidos é a oportunidade de participação dada aos universitários de argumentarem, de se posicionarem e de tirarem dúvidas pelo aplicativo dentro de um universo de ecossistema comunicativo de aprendizagens.

Os alunos relataram sobre a importância da interface na construção de conhecimentos sobre a Língua Portuguesa para Fins Específicos: “[...] o senhor trabalhou o abordado em sala de aula, além do discutido aqui no grupo.” (RENATO, FIGURA 16), “Muitas respostas da prova estavam aqui nesse grp 😊😊 Kkkkkk” (TIAGO, FIGURA 16), “Estudei pelas respostas dos meus colegas. E me ajudou bastante, pois serviu para aperfeiçoar a minha.” (ANDRÉ, FIGURA 16) e “[...] e nos fazendo sempre ir em busca de mais conhecimentos. [...]” (HELENA, FIGURA 13).

Assim, é perceptível que os alunos compreenderam que as participações no **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português** auxiliaram o acesso à construção de conhecimentos e, pela própria natureza do aplicativo, ajudaram no desenvolvimento e na assimilação dos conteúdos a respeito da Língua Portuguesa para Fins Específicos de aprendizagens de gêneros acadêmicos e profissionais.

Dessa maneira, o *WhatsApp* foi utilizado, categoricamente, com uma função formativa, alicerçada pela perspectiva de linguagem enquanto prática social: concepção interativa da língua que, na contemporaneidade, define-se como a que contempla a junção entre conhecimentos linguísticos e enciclopédicos em prol da construção de sentidos, ou seja, a linguagem e, por consequência, a língua vistas a partir de necessidades sociais que preenchem os propósitos comunicativos materializados em textos vinculados a gêneros do discurso.

É sob esse raciocínio que o estudo dos gêneros acadêmicos e profissionais na turma de Prática de Produção Textual cumpriu com reflexões sobre a Língua Portuguesa para Fins Específicos de usos e, alinhado à proposta metodológica de criar um ecossistema comunicativo de aprendizagens, via *WhatsApp*, culminou com a circulação de saberes, para além da sala de aula, fazendo com que professor e alunos se engajassem em eventos de letramentos pautados pelo reconhecimento de que é pertinente e atual associar educação e tecnologias digitais.

Dessa forma, torna-se imprescindível respondermos aos objetivos assumidos na pesquisa: do ponto de vista do objetivo geral - analisar as interações estabelecidas em um grupo de WhatsApp criado com a finalidade de construir um ecossistema comunicativo de aprendizagens para além da sala de

aula -, acreditamos que, sobretudo na análise dos dados, nos esforçamos em demonstrar que as interações ocorridas no **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM-Português** ofereceram o desenvolvimento da construção de saberes sobre o estudo da Língua Portuguesa em contexto da produção de gêneros acadêmicos e profissionais.

De modo geral, nelas – nas interações demonstradas – pudemos perceber que as intervenções provocadas pelas indagações pontuais e precisas a respeito dos conteúdos da disciplina surtiram um alargamento nas compreensões dos alunos, o que ressalta o caráter pedagógico da criação do *WhatsApp* funcionando como uma interface didática, pensada e arquitetada em articulação direta com os interesses formativos do componente curricular Prática de Produção Textual.

Em se tratando dos objetivos específicos, destacamos:

a) Investigar os efeitos de aprendizagens das atividades desenvolvidas com o *WhatsApp* em uma turma de Prática de Produção Textual para alunos do Curso de Administração da Universidade Federal de Campina Grande - esse objetivo protagoniza o efeito de aprendizagem nos alunos com o uso do *WhatsApp* enquanto um ecossistema comunicativo. Sendo assim, é possível identificarmos esses efeitos em função da própria organização das categorias de análise desenvolvida, a saber: aprendizagens sobre as concepções de leitura, de escrita, de gêneros acadêmicos e de gêneros profissionais, bem como aprendizagens a partir dos fatores interacionais e da avaliação dos alunos a respeito do trabalho do professor.

No que toca à concepção de leitura, no *WhatsApp*, os alunos puderam fazer circular suas impressões sobre o que é o ato de ler: “[...] *a leitura como prática [...] uma busca para a explicação ou construção do sentido [...]*” (TIAGO, FIGURA 05) e “[...] *a leitura é um processo interativo que envolve sujeitos construídos socialmente cujo resultado é a produção de sentidos. [...]*” (IVAN, FIGURA 05).

Em relação à concepção de escrita, exemplificamos: “[...] *A escrita tornou-se uma prática diária, seja, respondendo atividades escolares, enviando e-mails, deixando bilhetes, entre outros e, também, na leitura de textos escritos.*” (RAQUEL, FIGURA 06) e “[...] *Tem uma grande importância para comunicar, fazer história, organizar... são infundáveis os pontos que é preciso da escrita.*” (ANDRÉ, FIGURA 07).

Essas duas categorias de análise reúnem os efeitos de aprendizagens do **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português** que evidenciam, textualmente, o modo como os alunos se apropriaram das teorias estudadas e, conseqüentemente, comunicaram no grupo. É justamente pensando no modo como os alunos comunicaram no grupo que a investigação sobre os efeitos de aprendizagem se mostra na análise, o que busca responder ao objetivo específico assumido.

No que concerne às concepções de gêneros acadêmicos e profissionais, ilustramos o efeito de aprendizagem dos alunos através dos seguintes fragmentos: “*Só fiquei na dúvida sobre se existe a necessidade de recomendar ou não aquele texto... Agora sei que a recomendação é necessária na RESENHA, no resumo não recomenda...*” (AFONSO, FIGURA 09) e “*Foi muito interessante trabalhar os gêneros oficiais a partir de podcast e vídeo aulas, pois é uma forma diferente de assimilar o conteúdo, além disso fizemos o uso de um elemento que atualmente é muito presente em nosso cotidiano, a internet.*” (LEILA, FIGURA 13).

Os efeitos de aprendizagens dos alunos sobre os gêneros acadêmicos e profissionais construídos a partir das vivências no grupo do *WhatsApp* podem ser verificados sob duas naturezas. A primeira, em relação aos gêneros acadêmicos, a colocação de **Afonso** incide sobre as características linguísticas e discursivas dos gêneros resumo crítico e resenha. O aluno esboça, em sua percepção, que, através das produções em sala, ele pôde apreender as convergências e as divergências composicionais de ambos os gêneros. Essa percepção socializada no grupo, provocou, inclusive, a ocorrência de outro comentário, emitido por **Bruno**, em função das dúvidas a respeito dos dois gêneros, gerando um ecossistema comunicativo de aprendizagens.

A segunda natureza verificada refere-se ao acento dado por **Leila** sobre o trabalho dos gêneros profissionais realizados por meio das produções das mídias *podcast* e videoaulas. Segundo a aluna, o trabalho tornou-se interessante por articular o conteúdo dos gêneros profissionais à produção de mídias, promovendo, nessas condições, o diálogo entre a disciplina e as tecnologias digitais (*podcast*, videoaulas e *WhatsApp*), uma vez que só foi possível investigarmos esse efeito de aprendizagem pela argumentação da aluna no grupo.

No sentido de sinalizarmos o efeito de aprendizagem dos acadêmicos em função de fatores interacionais no **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM-Português**, destacamos: *“Eu gostei sim, acho que todas as perguntas tiveram a ver com o estudado em sala, e não senti dificuldade na prova só lendo o que foi passado e estudando pelo mesmo”* (CELINA, FIGURA 16) e *“[...] As participações no WhatsApp ajudaram bastante mesmo, realmente funcionou como um estudo pra mim tanto pra responder como ler as outras respostas.”* (IVAN, FIGURA 16).

Esses dois fragmentos salientam o caráter interativo do grupo de *WhatsApp* criado. Em **Celina**, observamos a valoração em relação às perguntas por nós lançadas no grupo, julgando-as como pertinentes e planejadas, demarcando, desse modo, que as interações funcionaram como aprendizagem, justamente, por se constituírem como pontuais.

Já o fragmento de autoria de **Ivan**, podemos considerá-lo como a declaração que significa o clímax dos efeitos de aprendizagem do grupo de *WhatsApp* à formação dos alunos. **Ivan** esclareceu/declarou que as participações no grupo ajudaram a construir diálogos entre os colegas e, principalmente, auxiliaram em seus estudos.

Tal dado aclara a funcionalidade pedagógica do *WhatsApp* como um ecossistema comunicativo de aprendizagens, trazendo luz ao fato de precisarmos, cada vez mais, traçar estratégias didáticas que, quando pensadas pela articulação entre tecnologias digitais e educação, contribuam com a formação dos alunos.

Esse é o resultado, portanto, de um trabalho docente planejado e metodologicamente situado, percebido, inclusive, pelos próprios alunos: dado que fundamenta o efeito de aprendizagem dos acadêmicos tendo como referência as suas avaliações sobre o trabalho docente: *“Gostei sim aulas bem produtiva. porém, professor a sua linguagem muito rebuscada dificulta um pouco o entendimento, [...]”* (MÁRIO SÉRGIO, FIGURA 17).

Fazer do **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português** um ecossistema comunicativo, solicitando que os alunos avaliassem o nosso trabalho docente, foi uma oportunidade para permitirmos que os alunos argumentassem partindo de suas críticas que elogiaram o trabalho desenvolvido, bem como apontaram limitações do nosso fazer docente.

Ouvir do aluno que nossa mediação em sala de aula dificultava a aprendizagem pelo uso de um vocabulário rebuscado nos ensinou que precisamos nos policiar em sala e nos aproximar mais dos alunos com o uso de uma linguagem menos rebuscada: eis um dado que surtiu um efeito de aprendizagem no docente, o que nos faz caminhar para o segundo objetivo específico assumido.

b) Descrever os desafios da intervenção didática à formação do professor-pesquisador - esse objetivo protagoniza o efeito de aprendizagem no professor com o uso do *WhatsApp* enquanto um ecossistema comunicativo, cumprindo com os interesses de uma pesquisa-ação que se traduz pela urgência em dar voz ao pesquisador, condicionando-o, também, como dado da pesquisa.

Nesses termos, concluímos que, apesar de trabalharmos com tecnologias digitais, a mediação sempre deve ser do professor. Na discussão que empreendemos sobre o desafio de conquistar os alunos, dissemos que não vimos, sobretudo, no início da disciplina, uma participação recorrente dos alunos, exceto dois ou três que, prontamente, participavam das interações no *WhatsApp*.

Após as conversas pontuais com os alunos e o número de participações aumentar no grupo, as interações, de fato, só ocorriam se fizéssemos indagações. Do contrário, dias se passavam e os alunos, por conta própria, não acionavam o grupo com questionamentos, exceto algumas situações em que os acadêmicos perguntavam se haveria aula ou não, configurando ao *WhatsApp* a característica de agenda e de avisos não contemplada nas análises do trabalho.

O que esse dado nos apresenta, enquanto professores, é que o *WhatsApp* funciona como uma possibilidade pedagógica se nós estivermos com um planejamento bem fundamentado. Do contrário, o uso da tecnologia funcionará, apenas, como um recurso didático sem fins de aprendizagens, apenas como um material que não produz a construção de significados à formação dos alunos e à ressignificação do trabalho docente.

Logo, a descrição dos desafios e das conquistas dessa intervenção à formação do professor-pesquisador nos direcionou a um patamar de autorreflexão que nos mostrou a produtividade do uso do *WhatsApp* como um ecossistema comunicativo de aprendizagens, desde que esse uso seja orientado e esteja alinhado às discussões empreendidas no andamento da disciplina.

Em síntese conclusiva, é pertinente afirmar que a intervenção pedagógica a partir da criação e do uso situado do **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM-Português** ofereceu à formação dos universitários envolvidos oportunidades de: socializarem reflexões sobre as concepções de leitura, de escrita e de gêneros acadêmicos e profissionais; confrontarem experiências com as produções de gêneros acadêmicos; receberem orientações do professor a respeito dos conteúdos ministrados e se apropriarem de tais orientações a partir de eventos de letramentos que construíram e (re)construíram sentidos sobre o conteúdo da disciplina, envolvendo, nessas condições, a formulação de práticas de letramento.

Os alunos ainda avaliaram as mídias *podcast* e videoaulas produzidas pelos colegas a respeito dos gêneros profissionais e puderem, também, se utilizar do *WhatsApp* como um acervo de pesquisa para o estudo concernente ao andamento do componente curricular Prática de Produção Textual.

Sob o ângulo do professor-pesquisador, evidenciamos que as atividades do **Grupo de WhatsApp UFCG, ADM- Português** provocaram um deslocamento de ações pedagógicas que nos indicaram novas formas de se ensinar e de se estimular aprendizagens a partir do ecossistema comunicativo que os recursos operacionais do *WhatsApp* disponibilizam.

Compreendemos que há, ainda, um caminho longo e espaçoso a ser trilhado, com a formulação de novas e singulares reflexões sobre o *WhatsApp* na educação. Entretanto, acreditamos que plantamos com essa intervenção sementes que germinarão e frutificarão experiências de ensino-aprendizagens embasadas pelo ritmo da cultura digital.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho de. **Projetos de intervenção em educomunicação**. v. 1.6, Campina Grande, 2016. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3368496/mod_resource/content/1/As%20areas%20de%20intervencao%20da%20educucomunicacao%20V%206.pdf> Acesso em 03/10/2017.

ANDRADE, Luiz Carlos de Lucena. **O WhatsApp como instrumento didático no processo de ensino-aprendizagem de leitura e de produção de textos**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROLETRAS. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros, 2016.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: 34, 2017.

_____. **Os gêneros do discurso**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016.

BARCELLOS, Renata da Silva de. O uso do WhatsApp na aula de LP. **Anais do II Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**: Políticas, teorias e práticas. Campina Grande: Realize, 2015. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA15_ID3019_23072015200450.pdf> Acesso em 22/12/2018.

BARRÉRE, Eduardo. **Videoaulas**: aspectos técnicos, pedagógicos, aplicações e bricolagem. Disponível em <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/pie/article/view/3154>> Acesso em 31/01/2019.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRAGA, Denise Bértoli. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In.: ARAÚJO, Júlio César. (Org.). **Internet & Ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 181-195.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf> Acesso em 08/02/2019.

_____. **Projeto de Lei do Ensino Superior**. Disponível em
<http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/Biblioteca_051_PL_Reforma_Universitaria.pdf> Acesso em 08/02/2019.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venancio Majer. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

COUTO, Edvaldo Souza; Joana Dourado França de. *WhatsApp* com função *Stories*: ensinar e aprender na magia do instante. In.: PORTO, Cristiane de Magalhães; OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus; CHAGAS, Alexandre. (Orgs.). **WhatsApp e educação**: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA, 2017, p. 151-168.

DISITZER, Marcia; CHATEAUBRIAND, Bruno. **Como usar o Whatsapp a seu favor**: artistas, atletas, empresários e médicos dão dicas de como utilizar essa ferramenta sem incomodar. Rio de Janeiro: 3R Studio, 2017.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**: aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco; FERREIRA, Renata Marques. **Tutela jurídica do Whatsapp na sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GABRIEL, Martha. **Educ@r**: a (r)evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

GARCIA, Marta Fernandes; RABELO, Dóris Firmino; SILVA, Dirceu da; AMARAL, Sérgio Ferreira do. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. In.: **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011. Disponível em
<<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/16108/8715>>
Acesso em 09/12/2018.

GOLD, Miriam. **Redação Empresarial**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

HOFFMANN, Daniela Stevanin; FAGUNDES, Léa da Cruz. Cultura digital na escola ou escola na cultura digital? In.: **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 6, n. 8, CINTEDI/UFRGS, julho.2008. Disponível em
<<https://seer.ufrgs.br/article/download/14599/8501>> Acesso em 02/12/2018.

JOSGRILBERG, Fabio Botelho. A contribuição de Milton Santos para os estudos de ecossistemas das mídias. In.: **Revista Palavra Chave**, v. 18, n. 4, *Diciembre*.2015, p. 1196-1214. Disponível em
<https://www.researchgate.net/publication/283740076_A_contribuicao_de_Milton_Santos_para_os_estudos_de_ecossistemas_das_midias>
Acesso em 03/01/2019.

KENSKY, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus, 2013.

_____. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. Introdução: o que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In.: _____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KNAUL, Ana Paula; SARTORI, Ademilde Silveira. Contribuições dos ecossistemas comunicativos no reconhecimento das novas sensibilidades. In.: SARTORI, Ademilde Silveira. (Org.). **Educomunicação e a criação de ecossistemas comunicativos**: diálogos sem fronteiras. Florianópolis: DIOESC, 2014, p. 107-118.

LANKSHEAR, Colin. **Literacy, Schooling and Revolution**. New York: The Falmer Press, 1987.

LAPA, Andrea; GIRARDELLO, Gilka. Gestão em rede na primavera secundarista. In.: PORTO, Cristiane de Magalhães; OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus; CHAGAS, Alexandre. (Orgs.). **WhatsApp e educação**: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA, 2017, p. 29-48.

MAFFRA, Luciana de Queiroz Telles; MOURA FILHO, Wilson de. As tecnologias digitais e os reflexos nos aspectos cognitivos do sujeito. In.: CURY, Lucilene. (Org.). **Tecnologias digitais nas interfaces da comunicação/educação**: desafios e perspectivas. Curitiba: CRV, 2012, p. 89-105.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. In.: **Revista DLCV/UFPB**, v. 1, n. 1, João Pessoa, Out./2003, p. 09-40. Disponível em <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/dclv/article/view/7434/4503>> Acesso em 26/12/2018.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 23-50.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

MARTINS, Pitágoras Graça; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Um estudo sobre um ambiente comunicacional aplicado ao ensino superior. In.: MARÇAL, Edgar; ANDRADE, Francisco Ari de. (Orgs.). **Gestão, ensino e tecnologias**: Práticas Docentes, Experiências e as Tecnologias Digitais. Campinas: Pontes, 2016, p. 29-37.

MIRO, Thiago. **O que é podcast?** Disponível em <<https://mundopodcast.com.br/artigos/o-que-e-podcast/>> Acesso em 31/01/2019.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagens inovadores com tecnologias. In.: **Revista Informática na Educação: Teoria & Prática**, PGIE-UFRGS. v. 3, n. 1, p. 137-144, setembro/2000. Disponível em <http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/tics/Ensino%20e%20aprendizagem%20inovadores%20com%20tecnologias.pdf> Acesso em 20/02/2018.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PIVA JR., Dilermando. **Sala de aula digital**: uma introdução à cultura digital para educadores. São Paulo: Saraiva, 2013.

PORTO, Cristiane de Magalhães; OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus; ALVES, André Luiz. Expansão e reconfigurações das práticas de leitura e escrita por meio do *WhatsApp*. In.: PORTO, Cristiane de Magalhães; OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus; CHAGAS, Alexandre. (Orgs.). **WhatsApp e educação**: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA, 2017, p. 113-128.

PRADO, Karla Rondon. Prefácio. In.: DISITZER, Marcia; CHATEAUBRIAND, Bruno. **Como usar o Whatsapp a seu favor**: artistas, atletas, empresários e médicos dão dicas de como utilizar essa ferramenta sem incomodar. Rio de Janeiro: 3R Studio, 2017, p. 05.

RECUERO, Raquel da Cunha. Discurso mediado por computador nas redes sociais. In.: ARAÚJO, Júlio César; LEFFA, Wilson. (Orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola, 2016, p. 17-32.

_____. **Comunidades em Redes Sociais na Internet**: proposta de tipologia baseada no Fotolog.com. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

ROJO, Roxane Helena. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In.: _____; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. In: **Revista Tempos e Espaços em Educação**, vol. 14, set./dez., 15-22, 2014. Disponível em <<http://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/viewFile/3446/3010>> Acesso em 03/12/2018.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2002.

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno de. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In.: SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. (Orgs.). **Tecnologias Digitais na Educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 17-48.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Marcelo Clemente. Gêneros da escrita acadêmica: questões sobre ensino e aprendizagem. In.: REINALDO, Maria Augusta; MARCUSCHI, Beth; DIONISIO, Angela Paiva. (Orgs.). **Gêneros textuais**: práticas de pesquisa e práticas de ensino. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012, p. 97-115.

SILVA, Marcos. **Tecnologia educacional na formação de pedagogas(os)**: relato de uma experiência. Sem data (S/D). Disponível em <http://clিকেaprenda.uol.com.br/sq/uploads/UserFiles/File/_Tecnologia_educacional_na_formao_de_pedagogas_os.pdf> Acesso em 09/11/2017.

SILVA, Themis Rondão Barbosa da Costa. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. In.: **Revista Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan./jun.2016. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/viewFile/25319/14659>> Acesso em 22/11/2018.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOUZA, Fábio Marques de; SANTOS, Geyza de Freitas. **Velhas práticas em novos suportes?**: crenças e reflexões a respeito das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas. Rio de Janeiro: Oficina da Leitura, 2018.

STREET, Brian Vincent. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TANZI NETO, Adolfo; THADEI, Jordana; SILVA-COSTA, Liliâne Pereira da; FERNANDES, Marly Aparecida; BORGES, Rosângela Rodrigues; MELO, Rosineide de. Multiletramentos em ambientes educacionais. In.: ROJO, Roxane Helena. **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013, p. 135-158.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; ABREU, Cristiane de Souza; ALVES, Evandro. Mídias na Educação: a pedagogia e a tecnologia subjacentes. In.: TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; ABREU, Cristiane de Souza. (Orgs.). **Mídias na Educação**: a pedagogia e a tecnologia subjacentes. Porto Alegre: Evangraf/Criação Humana/UFRGS, 2017, p. 13-32. Disponível em <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/169597>> Acesso em 26/10/2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VAZ, Welton Rodrigues. **A evolução da Internet 1.0 a 3.0**. Disponível em <<https://www.webartigos.com/artigos/a-evolucao-da-internet-1-0-a-3-0/134074>> Acesso em 03/12/2018.

VEEN, Wim; VRAKING, Ben. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

WAGNER, Daniel. Studying literacy in Morocco. In.: SCHIEFFELIN, Bambi; GILMORE, Perry. (Eds.). **The Acquisition of Literacy**: Ethnographic Perspectives. Norwood, NJ: Ablex, 1986.

WARHOL, Andy. Prefácio. In.: VEEN, Wim; VRAKING, Ben. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 09-15.

XAVIER, Manassés Moraes. **Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva**: leituras do jornalismo político no Ensino Médio. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018.

APÊNDICES

Apêndice A – Plano de Curso (PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE ENSINO

Disciplina: 1307386 - PRATICA DE PRODUCAO TEXTUAL

Turma: 01 - Período: 2018.1

Ofertada por: 13070000 - UNID. ACAD. DE LETRAS

Créditos: 4 - CH: 60

Professores:

Horários:

2008808 - MANASSÉS MORAIS XAVIER

4 14:00-16:00 (BG001)

6 16:00-18:00 (BG001)

PLANO DE CURSO

EMENTA

Leitura e produção de textos oficiais (memorando, ofício, certidão, ata, comunicado, entre outros) e acadêmicos (fichamento, resumo, resenha, relatório, artigo científico, entre outros). Organização textual e linguística dos textos oficiais e acadêmicos.

I - OBJETIVOS

Apresentar/refletir as concepções processual e de atividade sócio-histórica da leitura e da escrita;
Estudar os processos de textualidade;
Revisar normas da língua-padrão;
Ler/analisar gêneros acadêmicos observando sua estrutura linguístico-discursiva;
Produzir gêneros acadêmicos orais e escritos e oficiais e
Habilitar o aluno a produção de textos oficiais e acadêmicos no âmbito das organizações.

II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Concepções teóricas da leitura e da escrita;
Noções de língua, texto, textualidade e processos de textualização;
Critérios de textualização: coesão e coerência;
Esquema de leitura, resumos (descritivo, crítico e científico), artigo científico, seminário e relatório de seminário: características linguístico-discursivas e funcionais e
Ata, memorando, requerimento, declaração, ofício, certidão, comunicado, aviso, parecer, circular, edital: características linguístico-discursivas e funcionais.

III - METODOLOGIA

Estratégias de ensino:
Aulas expositivo-dialogadas; leituras e discussões de textos teóricos e de divulgação científica; produção de resumos; realização de seminários e de atividades escritas destinadas à verificação da aprendizagem, bem como gêneros oficiais do trabalho do Administrador.
Recursos técnico-pedagógicos:
Quadro branco e pincel; material xerocopiado; computador e projetor, além de ferramentas tecnológicas (podcasts, videoaulas, redes sociais, dentre outras).

IV - AVALIAÇÃO

Participação efetiva nas leituras e nos debates realizados; produção de atividades em grupo; exercícios propostos; avaliações individuais e/ou em equipe.

V - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, A. S. Curso de redação. 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- AQUINO, I. S. Como falar em encontros científicos: do seminário em sala de aula a congressos internacionais. 3. ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.
- BÁRBARA, L.; MOYANO, E. (Orgs.). Textos e linguagem acadêmica: explorações sistêmica e funcionais em espanhol e português. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2011.
- BECHARA, E. Moderna gramática portuguesa. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BEZERRA, B. G. A organização retórica de resenhas acadêmicas. In.: _____. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão. v. 3, n. 1. p. 37-68, jul./dez. 2002.
- BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- BUSUTH, M. F. Redação Técnica Empresarial. 2. ed. São Paulo: Qualitymark, 2010.
- FARACO, C. A.; TEZZA, C. Práticas de textos para estudantes universitários. Petrópolis - RJ: Vozes, 1992.
- GOLD, M. Redação empresarial. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2017.

- KOCH, I, G. V.; ELIAS, V. M. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2011.
- KOCH, I, G. V. ELIAS, V. M. Ler e escrever: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. Resenha. São Paulo: Parábola, 2004.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. Resumo. São Paulo: Parábola, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
- MEDEIROS, J. B. Português Instrumental. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MEDEIROS, J. B. Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Produção textual na universidade. São Paulo: Parábola, 2010.
- MOYSÉS, C. A. Língua Portuguesa: atividades de leitura e produção escrita. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- PEIXOTO, F. B. Redação na vida profissional: setores público e privado. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PLATÃO, S. F.; FIORIN, J. L. Lições de texto: leitura e redação. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- PLATÃO, S. F.; FIORIN, J. L. Para entender o texto. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- RODRIGUES, D. L. D. I. Aspectos interacionais dos textos institucionais. Belo Horizonte: Scripta, v. 14, n. 26, p. 151-162, 2012.
- SILVA, E. M. (Org.). Professora, como é que se faz? Campina Grande: Bagagem, 2012.
- XAVIER, A. C. Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos. Recife: Rêspel, 2010.

Apêndice B – Registro de Aulas (PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE ENSINO

Disciplina: 1307386 - PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Turma: 01 - Período: 2018.1

Ofertada por: 13070000 - UNID. ACAD. DE LETRAS

Créditos: 4 - CH: 60

Professores:

Horários:

2008808 - MANASSÉS MORAIS XAVIER

4 14:00-16:00 (BG001)

6 16:00-18:00 (BG001)

REGISTRO DE AULAS

Aula	Data	Horas-aula	Assunto
1	11/04/2018	2	Apresentação do Plano de Curso. Proposta de criação do Grupo de WhatsApp Prática de Produção Textual (UFCG, ADM- Português) com a finalidade de construir conhecimentos para além da sala de aula.
2	13/04/2018	2	Leitura e discussão do texto Leitura, texto e sentido, de Koch e Elias (2011). Início das conversas de aprendizagens no referido Grupo de WhatsApp. A partir desta data, sempre desenvolveremos conversas nesse grupo sobre os assuntos estudados em sala.
3	18/04/2018	2	Leitura e discussão do texto Escrever e compreender, de Koch e Elias (2010).
4	20/04/2018	2	Leitura e discussão da entrevista do professor Adail Sobral sobre a leitura crítica. Os gêneros textuais: concepções e funcionalidades em diferentes campos da comunicação discursiva.
5	25/04/2018	2	Crêterios de textualização: a coesão, a coerência, a informatividade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a intertextualidade e a intencionalidade.
6	27/04/2018	2	Aula de revisão da Unidade I.
7	02/05/2018	2	Avaliação global da Unidade I.
8	04/05/2018	2	Estudo dos gêneros esquema e fichamento: características linguísticas e funcionais.
9	09/05/2018	2	Produção de um esquema e de um fichamento de artigo de divulgação científica nas áreas específicas do curso de Administração.
10	11/05/2018	2	Produção de um esquema e de um fichamento de artigo de divulgação científica nas áreas específicas do curso de Administração.
11	16/05/2018	2	Estudo do gênero resumo: características linguísticas e funcionais. Os tipos de resumo.
12	18/05/2018	2	Estudo do gênero resumo: características linguísticas e funcionais. Os tipos de resumo. Solicitação do resumo descritivo.
13	23/05/2018	2	Produção do gênero acadêmico resumo descritivo.
14	06/06/2018	2	Produção do gênero acadêmico resumo crítico.
15	07/06/2018	2	Reposição da aula do dia 25/05/2018 (Paralisação dos Caminhoneiros no Brasil = 24/05/2018-01/06/2018): Reescrita do gênero acadêmico resumo descritivo.
16	08/06/2018	2	Reescrita do gênero acadêmico resumo crítico.
17	13/06/2018	2	Estudo do gênero acadêmico artigo científico.
18	14/06/2018	2	Reposição da aula do dia 30/05/2018 (Paralisação dos Caminhoneiros no Brasil = 24/05/2018-01/06/2018): Estudo do gênero acadêmico resumo científico.
19	15/06/2018	2	Atividade sobre o gênero acadêmico resumo científico.
20	20/06/2018	2	O gênero resenha acadêmica: características linguísticas e discursivas.
21	21/06/2018	2	Reposição da aula do dia 01/06/2018 (Paralisação dos Caminhoneiros no Brasil = 24/05/2018-01/06/2018): Estudo do filme Assalto ao Banco Central, de Marcos Paulo, para a produção das resenhas acadêmicas.
22	22/06/2018	2	Orientações para a produção do gênero resenha acadêmica.
23	29/06/2018	2	Entrega das resenhas acadêmicas.
24	04/07/2018	2	Os gêneros oficiais: o que são e como funcionam no âmbito das atividades do administrador?
25	11/07/2018	2	Tecnologias digitais construindo saberes no ensino superior: podcasts e videoaulas - o que são e como funcionam essas mídias? Distribuição das equipes para a produção das mídias.

Aula	Data	Horas-aula	Assunto
26	13/07/2018	2	Reescrita do gênero resenha acadêmica. Orientações para o trabalho sobre os gêneros oficiais: ata, circular, memorando, ofício e requerimento. Tecnologias digitais (podcasts e videoaulas) construindo saberes no ensino superior.
27	18/07/2018	2	Orientações para o trabalho sobre os gêneros oficiais: ata, circular, memorando, ofício e requerimento. Tecnologias digitais (podcasts e videoaulas) construindo saberes no ensino superior.
28	20/07/2018	2	Orientações para o trabalho sobre os gêneros oficiais: ata, circular, memorando, ofício e requerimento. Tecnologias digitais (podcasts e videoaulas) construindo saberes no ensino superior.
29	25/07/2018	2	Orientações para o trabalho sobre os gêneros oficiais: ata, circular, memorando, ofício e requerimento. Tecnologias digitais (podcasts e videoaulas) construindo saberes no ensino superior.
30	27/07/2018	2	Debate sobre as características dos gêneros oficiais ata, circular, memorando, ofício e requerimento. Apresentação da primeira versão das videoaulas e do podcast sobre esses gêneros e sobre a importância da Língua Portuguesa para a Administração.
31	01/08/2018	2	Apresentação da segunda versão das videoaulas e do podcast sobre esses gêneros e sobre a importância da Língua Portuguesa para a Administração.
32	03/08/2018	2	Apresentação da terceira versão das videoaulas e do podcast sobre esses gêneros e sobre a importância da Língua Portuguesa para a Administração.
33	08/08/2018	2	Reposições das Unidades I e II.
34	10/08/2018	2	Entrega de notas e encerramento das atividades. Avaliação oral da disciplina pelo professor e pelos alunos. Confraternização com a turma.
TOTAL:		68	

ANEXO

Anexo – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esse é um termo de consentimento para a realização da pesquisa-ação “**TECNOLOGIAS DIGITAIS CONSTRUINDO ECOSISTEMAS DE APRENDIZAGENS NO ENSINO SUPERIOR**”, desenvolvida por **MANASSÉS MORAIS XAVIER**, especializando vinculado ao Curso de Especialização em Tecnologias Digitais na Educação da Universidade Estadual da Paraíba (Matrícula: 17.0120.0029), sob orientação da professora **DRNDA. MARIA LÚCIA SERAFIM**.


Os objetivos da pesquisa podem ser assim elencados: a) discutir sobre as tecnologias digitais nos contextos do Ensino Superior, b) apresentar ferramentas de ensino-aprendizagens (*Podcasts*, *Videoaulas* e redes sociais (*WhatsApp*)) como metodologias de pesquisas e de produção de conteúdos na Internet constituídas de possibilidades pedagógicas e formativas e c) investigar o impacto das atividades com essas tecnologias digitais na construção de conhecimentos em uma turma de Prática de Produção Textual do curso de Bacharelado em Administração da Universidade Federal de Campina Grande, no semestre letivo de 2018.1.

Nesses termos, solicitamos aos **ALUNOS ENVOLVIDOS** a autorização para apresentarmos os resultados desse estudo na defesa de trabalho monográfico e em eventos acadêmicos na área de Educação, Comunicação, Letras e/ou Linguística e/ou Linguística Aplicada, bem como em eventos de natureza interdisciplinar. Por ocasião da publicação dos resultados, os nomes de todos os participantes serão mantidos em sigilo e substituídos por nomes fictícios. Informamos, ainda, que este estudo não oferece quaisquer riscos aos sujeitos, uma vez que a sua realização se restringirá às aulas, às informações fornecidas no *WhatsApp* pelos alunos envolvidos e ao material tecnológico produzido (*Podcasts* e *Videoaulas*) entre os meses de abril, maio, junho, julho e agosto de 2018.

Esclarecemos que a participação dos alunos, nas atividades da pesquisa, é voluntária e o pesquisador estará a sua disposição para possíveis esclarecimentos que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com o pesquisador **MANASSÉS MORAIS XAVIER** no endereço: Rua Amaro Coutinho, 851-A, Bairro José Pinheiro, C.E.P.: 58.407-325, Campina Grande – Paraíba. Celular: (83) 98872-3629. *E-mail*: manassesmxavier@yahoo.com.br

Desde já, agradecemos a colaboração.

Atenciosamente,


MANASSÉS MORAIS XAVIER
(Pesquisador)

Campina Grande, 03 de agosto de 2018.

AUTORIZAÇÕES

Diante do exposto, declaramos que fomos devidamente esclarecidos e damos o nosso consentimento para realização da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estamos cientes que receberemos uma cópia desse documento. Segue, na próxima folha, espaço para as assinaturas dos alunos envolvidos na pesquisa.

- 1) *Morais*
- 2) *Souza*
- 3) *Silva*
- 4) *Simões*
- 5) *Silva*
- 6) *Santos*
- 7) *Silva*
- 8) *Pa*
- 9) *Leite*
- 10) *Lima*
- 11) *Silva*
- 12) *Bombardieri*
- 13) *Morais*
- 14) *Paz*
- 15) *Muniz*

16) Leoncio

17) Lima

18) Torres

19) Anida

20) Cabral

21) Junior

22) Reges

23) Silva

24) Camilo

25) Aragão

26) Aragão

27) Silva

28) Barbosa

29) Mentira

30) _____

31) _____

32) _____